

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Podpora čtenářství žáků s dyslexií
Encouraging students with Dyslexia to read

Mgr. Denisa Benešová

Vedoucí práce: Mgr. Marja Annemiek Volemanová, DiS.
Studijní program: Učitelství pro střední školy (N7504)
Studijní obor: N ČJ-SPG

2019

Odevzdáním diplomové práce s názvem *Podpora čtenářství žáků s dyslexií* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 16. 4. 2019

Ráda bych poděkovala své vedoucí diplomové práce za samotné vedení mé práce a její cenné rady. Taktéž bych chtěla poděkovat všem respondentům, kteří se zúčastnili výzkumu, jelikož bez jejich ochoty bych tento výzkum nemohla uskutečnit.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zaměřuje na oblast čtenářství a čtenářské gramotnosti u žáků se specifickou poruchou čtení - dyslexií. Cílovou skupinou jsou zejména žáci na druhém stupni základních škol. Teoretická část práce se zabývá rámcovým ukotvením specifických poruch učení, blíže se soustředí na oblast dyslexie. Sleduje nejen obecné vymezení problematiky a její etiologickou rovinu, ale zaměřuje se i na oblast diagnostiky s přesahem do školské praxe. Centrem zájmu je především podpora této skupiny žáků v rámci vzdělávání. Text práce dále přibližuje jednotlivosti čtení s porozuměním, čtenářských dovedností a čtenářské gramotnosti, které se významně podílejí na školní úspěšnosti. V neposlední řadě se práce soustředí na čtenářství a na možnosti podpory dětí a žáků právě v této oblasti. Empirická část práce zahrnuje kvantitativní výzkum, ten je založen na analýze dat z dotazníkového šetření se zaměřením na pojetí čtenářství a četby, které je zaměřené na žáky druhého stupně základních škol, přičemž vlastní analýza sleduje případné nuance v sebehodnotící složce u žáků představujících normu a u žáků s dyslexií. Cílem výzkumného šetření je zachycení aktuálního vztahu žáků ke čtení s ohledem na charakter poskytované podpory. Výsledky šetření korespondují s teoretickými poznatky z odborných zdrojů – žáci s dyslexií se mnohdy považují za slabší čtenáře než žáci bez dyslexie a čtení vnímají v menší míře za prostředek trávení volného času. Výzkum je pro ilustraci dané problematiky doplněn o stručnou analýzu rozhovoru s jedincem s dyslexií. Na konkrétním příkladu je demonstrována oblast podpory této skupiny žáků ze strany školy a důležitost optimálního nastavování podpůrných opatření, která pro svou efektivitu musí být plně individualizována. Práce upozorňuje na důležitost sledované problematiky a může posloužit k prohlubování společenské diskuse na obdobná témata.

KLÍČOVÁ SLOVA

žáci se specifickou poruchou učení, žáci s dyslexií, čtenářské dovednosti, čtenářská gramotnost, porozumění čtenému, podpora čtenářství, sebehodnocení

ABSTRACT

The master thesis is focused on the reading and reading literacy of students with specific reading difficulty - with Dyslexia. The target group are students of the second level of primary school. The theoretical part focuses on the definition of the specific learning difficulty, especially on Dyslexia. It follows not only a general definition and an etiology but also diagnostics in school practice. The center of interest is mainly the support of this group of pupils at school. This text presents the characteristics of the reading skills and reading and reading literacy that contribute to school success. The thesis is to investigate the support of the reading at primary school. The empirical part is based on the analysis of the quantitative research data. The research focuses on the concept of reading, which is aimed at students of the second level of primary school, while the actual analysis follows possible nuances in the self-assessment component of the students representing the norm and students with Dyslexia. The aim of the research is to capture the current relationship of students to reading with regard to the nature of the support provided. The results of the survey correspond to theoretical findings from professional sources - pupils with dyslexia often consider themselves as weaker readers than pupils without dyslexia and read to a lesser extent to spend their free time. The research is complemented by an analysis of interview with Dyslexia individual to illustrate the issue. The concrete example demonstrates the school's support for this group of students and the importance of optimizing the setting of individualized support. The thesis highlights the importance of the given issue and can serve to deepen social discussion on similar topics.

KEYWORDS

students with specific learning difficulty, students with Dyslexia, reading skills, reading literacy, reading comprehension, support of the reading, self-esteem

Obsah

1. Úvod	9
2. Problematika specifických poruch učení	11
2.1 Obecná charakteristika specifických poruch učení	11
2.2 Specifická porucha čtení – dyslexie	13
2.2.1 Vymezení pojmu, obecná charakteristika	13
2.2.2 Výskyt a příčiny dyslexie	15
2.2.3 Signály dyslexie v předškolním období.....	16
2.2.4 Signály dyslexie ve školním věku	17
2.2.5 Diagnostika dyslexie.....	18
2.2.6 Děti a žáci s dyslexií	21
2.2.7 Podpora dětí s rizikem dyslexie v předškolním vzdělávání.....	23
2.2.8 Podpora žáků s dyslexií v základním vzdělávání	25
3. Čtení, čtenářské dovednosti.....	29
3.1 Základní charakteristiky.....	29
3.2 Nácvik a rozvoj čtenářských dovedností.....	29
3.2.1 Analyticko-syntetická metoda	30
3.2.2 Genetická metoda	30
3.2.3 Metoda Sfumato.....	31
3.2.4 Globální metoda.....	31
3.3 Faktory ovlivňující čtení	32
4. Čtenářská gramotnost	33
4.1 Vymezení pojmu a charakteristik čtenářské gramotnosti.....	33
4.2 Role čtenářské gramotnosti	35
4.3 Faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost.....	35
4.4 Vybrané metody a programy pro rozvoj čtení a čtenářské gramotnosti.....	37
4.4.2 Metoda dobrého startu	38
4.4.3 Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina.....	39
4.4.4 Stimulační program Maxík pro děti předškolního věku a pro děti s odloženou školní docházkou.....	40
5. Čtenářství.....	41
5.1 Charakteristika a význam čtenářství	41

5.2	Čtenářství v předškolním věku.....	41
5.3	Čtenářství na 1. stupni ZŠ	42
5.4	Čtenářství na 2. stupni ZŠ	42
5.5	Podpora četby a čtenářství žáků s dyslexií.....	43
5.5.1	Obecné možnosti podpory četby a čtenářství	43
5.5.2	Podpora čtenářství jedince ze strany rodiny	44
5.5.3	Podpora čtenářství ze strany školy a pedagogů	45
5.5.4	Vybrané projekty pro podporu čtenářství.....	48
6.	Pojetí vlastního čtenářství a čtenářských dovedností ze strany žáků s dyslexií a žáků bez dyslexie	50
6.1	Charakteristika a cíle výzkumného šetření	50
6.2	Výzkumné otázky a předpoklady výzkumného šetření	51
6.3	Popis metod.....	51
6.4	Realizace výzkumného šetření a popis výzkumného vzorku.....	53
6.5	Analýza získaných dat.....	55
6.6	Celkové zhodnocení získaných dat z výzkumné a kontrolní skupiny.....	89
6.7	Zhodnocení výzkumných otázek a předpokladů výzkumného šetření	105
7.	Podpora jedince s dyslexií od dětství po dospělost	107
7.1	Podpora na základní škole.....	108
7.2	Podpora na střední škole	109
7.3	Spolupráce se školským poradenským zařízením.....	109
7.4	Podpora na vysoké škole	110
7.5	Současná situace.....	110
8.	Závěr.....	112
9.	Seznam použitých informačních zdrojů	114
9.1	Použitá literatura	114
9.2	Elektronické zdroje	116
9.3	Citovaná legislativa.....	118
10.	Seznam příloh	119

1. Úvod

Současná společnost klade vysoké nároky na informace, jejich zpracovávání a využívání, tedy i na funkční gramotnost, která je považována za předpoklad pro vzdělávání jedinců. Hovoříme, píšeme, ale i myslíme ve slovech, větách, větných celcích. Zároveň čtením získáváme stále větší a větší slovní zásobou, má vliv na rozvoj fantazie, představivosti, pozornosti, paměti a dalších aspektů důležitých pro vzdělávání a pro zařazení do společnosti. Naše myšlení může být bohatší, nabízí se nám tak stále více možností pro pochopení světa kolem nás. V kontextu čtení patří mezi hlavní úlohy školy a literární výchovy právě podpora čtenářství napomáhající k rozvoji dalších složek celé osobnosti. Lidé, kteří mají obtíže ve čtení nebo psaní, mohou být v tomto ohledu výrazně limitováni a mohou čelit nepochopení druhých a s tím souvisejícím negativním důsledkům. Vliv specifických poruch učení ve vzdělávání tak s rostoucími požadavky nabývá na důležitosti, přičemž se neustále hledají vhodné přístupy a efektivní formy podpory. Specifická porucha čtení a její nezohledňování v procesu vzdělávání ohrožuje školní úspěšnost, sebevímání, sebehodnocení i duševní rozpoložení jedince. Praxe ukazuje výraznou důležitost emočního, sociálního porozumění a podpory pro optimální rozvoj jedince. Čtenářem se plynutím v čase teprve stáváme a cesta ke čtenářství není jednoduchá ani krátká. U žáků s dyslexií může být tento proces ještě komplikovanější.

Pro uchopení problematiky současného školství v kontextu podpory žáků s dyslexií je na základě analýzy legislativních dokumentů a odborné literatury zpracována teoretická část předkládané práce. Úvodní kapitoly se věnují charakteristikám specifických poruch učení, zejména dyslexii. Pozornost je věnována výskytu dyslexie, signálům, které mohou poukazovat na případné obtíže ve čtení, diagnostice a především možným formám podpory v předškolním věku a během školní docházky. Diplomová práce se dále soustředí na oblast čtení, čtenářských dovedností, krátce charakterizuje metody výuky čtení, okruh porozumění čtenému, čtenářské gramotnosti i vztahu ke čtení s ohledem na jedince s dyslexií. Blíže je charakterizováno pojetí čtenářství v předškolním věku i v rámci základního vzdělávání (první a druhý stupeň základní školy). Důraz je kladen na možnosti podpory pro rozvoj čtenářství ze strany rodiny i školy. Stručně jsou přiblíženy některé v současné době užívané intervenční metody pro přípravu dětí na úspěšnou školní docházku, pro rozvoj dílčích funkcí a čtenářských

kompetencí. Konkrétně se jedná o následující přístupy: *Deficity dílčích funkcí*, *Metoda dobrého startu*, *Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina* a *Stimulační program Maxík*.

Empirická část se snaží o bližší uchopení problematiky v podobě výzkumného šetření sledujícího vztah ke čtení a subjektivní hodnocení vlastních čtenářských kompetencí u žáků na druhém stupni základních škol. Zároveň se pokouší objevit odlišnosti v pojetí čtenářství a čtení právě u žáků s dyslexií a u žáků bez této specifické poruchy čtení. Hlavním cílem práce je přiblížení problematiky dyslexie i v kontextu zážitkového čtení a možných podob podpory poskytované žákům zejména ze strany školy. Ke splnění vytyčeného cíle je užitá metoda kvantitativního výzkumu v podobě dotazníkového šetření určeného žákům na druhém stupni základní školy. Ilustrativní funkci plní zkušenosti jedince s dyslexií v oblasti podpory napříč vzdělávacím systémem.

2. Problematika specifických poruch učení

2.1 Obecná charakteristika specifických poruch učení

Diplomová práce se soustředí na oblast čtenářství, čtenářské gramotnosti žáků s dyslexií a sleduje možnosti podpory poskytované této skupině žáků. I přes to, že si tato práce za svůj cíl neklade předkládání definic a charakteristik specifických poruch učení (konkrétně dyslexie), se následující text pokusí pro komplexnější pojetí stručně charakterizovat, v čem specifické poruchy učení spočívají. Předkládá diskuse s ohledem na etiologii, popisuje, jak vypadá současná diagnostika a jak zejména ve školním prostředí se specifickými poruchami čtení (s dyslexií) pracovat.

Specifické poruchy učení jsou mimointelektové obtíže, které mají původ v drobných dysfunkcích centrální nervové soustavy. Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (dále i MKN-10) operuje s konkrétním pojmem *Specifické vývojové poruchy školních dovedností*, které řadí mezi tzv. *Poruchy psychického vývoje (F80 – F89)* (MKN-10, str. 245). Tyto poruchy se projeví v kojeneckém věku nebo v dětství, přičemž přetrvávají obvykle do dospělého věku, úzce souvisí s biologickým zráním centrální nervové soustavy a jsou spolehlivě zjištělné, většinou je rovněž zasažena řeč (MKN-10, str. 245). „Vznikají na podkladě vývojových deficitů v oblasti poznávacích funkcí, nutných pro rozvoj čtení, psaní, počítání a nejsou způsobeny vnějšími vlivy, jako je nedostatečné učení či nepodnětné rodinné prostředí.“ (Kucharská, 2014, str. 45) Nepatrná poškození mozku vznikají v prenatálním, perinatálním období nebo krátce po porodu. „Jsou to poruchy, kde normální způsob získávání dovedností je porušen od časných vývojových stádií.“ (MKN-10, str. 245) Nejedná se tudíž o získané obtíže ve školních dovednostech, které vznikají nedostatečnými podněty a příležitostmi k učení nebo získanými poruchami centrální nervové soustavy. Specifické poruchy učení jsou doprovázeny intelektem na úrovni normy, v případě sníženého intelektu mohou být diagnostikovány jen za předpokladu, je-li porucha učení závažnější, než je běžné u snížené intelektové úrovně (DSM-5, 2015, str. 76). „Dyslektickými potížemi mohou trpět i děti se sníženou inteligencí, přestože u nich se tyto potíže nemusí projevovat tak nápadně, obvykle mívají i jiné výukové problémy.“ (Matějček & Vágnerová, 2006, str. 9) Je však potřeba zmínit, že i přes to, že specifické poruchy učení nejsou poruchami ovlivňujícími rozumové nadání, komplikují

jedincům v různé míře příjem informací. Intelektová výkonnost tedy může být specifickou poruchou učení výrazně bržděna. Rovněž není vyloučen výskyt dalších problémů.

Specifické poruchy učení se v různých kulturách, hovořících různými jazyky, vyskytují zhruba u 5 – 10 % dětí školního věku, u dospělých četnost není známa, odhaduje se přibližně 4% (DSM-5, 2015, str. 74). Bartoňová (2018, str. 16) v tomto ohledu uvádí, že empirické výzkumy dokazují četnost výskytu u 3 – 4 % dětí ve školním věku a u mládeže. S ohledem na faktory vázané na pohlaví se specifické poruchy učení častěji objevují u mužů než u žen, a to v poměru 2 : 1 až 3 : 1 (DSM-5, 2015, str. 76). Etiologie specifických poruch učení není dosud plně prokázána, může se jednat o kumulativní efekt látek v organismu. Současné výzkumy sledují souvislost vzniku specifických poruch učení s neurologickými i genetickými faktory (Kucharská, 2014, str. 52). Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, postižení a zdraví využívá nový pohled na danou problematiku – sleduje nejen medicínské hledisko, ale dle Bartoňové (2018, str. 21) zohledňuje také vliv sociálních aspektů.

Bylo by nevhodné, kdyby se specifické poruchy učení považovaly pouze za přítěž ve vzdělávání žáků. Jedná se o charakteristiku jedinců, kterou je nutné mít na paměti a vnímat ji za prostředek k individualizaci výuky a k hledání cest pro úspěšné zvládnutí čtení, psaní a jejich efektivní užití v běžném životě. Je znám také pojem dvojité vyjímečné děti, který mění pohled na skupinu žáků s dyslexií. Praxe ukazuje, že někteří žáci mají současně se specifickou poruchou učení rovněž výrazné nadání v určité oblasti (Krejčová et al. 2018, str. 125). Je potřeba práci s touto skupinou považovat za nový element do hodiny, který může být v mnoha ohledech obohacující.

Rozlišení specifických a nespecifických poruch učení

U žáků se mohou objevovat obtíže ve vzdělávání, které připomínají specifické poruchy učení. Rozdíl mezi specifickými a nespecifickými poruchami učení není často ihned poznatelný. Je známo, že nespecifické poruchy učení nejsou založeny na dysfunkcích centrální nervové soustavy. Příčinou obtíží bývají osobnostní charakteristiky (snížené rozumové nadání, smyslové postižení, nízká motivace), nedostatečně podnětné rodinné zázemí nebo odlišné sociální prostředí, avšak může se jednat i o nevhodné didaktické působení pedagogů s nerespektováním vývojových zvláštností žáků atd. (Bartoňová,

2018, str. 19). Odhalením příčin může škola nastavit optimální způsob podpory konkrétnímu jedinci. Jedná se například o zdravotní stav jedince, který mu dlouhodobě brání v naplňování úspěšné docházky do školy. Významný vliv na školní úspěšnost má taktéž rodina, ta může být v neblahých situacích příčinou školní neúspěšnosti dítěte. Může se jednat o nízké socioekonomické zázemí dítěte, jazykovou bariéru nebo odlišné kulturní prostředí, které nemusí korespondovat se vzdělávacím systémem. Úlohou pedagogických pracovníků je v co nejvyšší možné míře porozumět životní situaci žáka a dle této pedagogické diagnostiky nastavit co nejdříve optimální individualizovanou formu vzdělávání. V kontextu této práce se následující text nespecifickými poruchami učení nadále nezabývá.

2.2 Specifická porucha čtení – dyslexie

2.2.1 Vymezení pojmu, obecná charakteristika

Dyslexie se jakožto jedna z nejčastějších specifických poruch učení řadí k vrozeným obtížím, které nesouvisejí s rozumovými schopnostmi a které jsou celoživotní. Pojem dyslexie vychází z latinského slova *lexis* (řeč, jazyk) a předpony *dys*, která představuje nedostatečnost určité funkce. Dle Zelinkové (2015, str. 9) tato předpona značí jistou deformaci. MKN-10 operuje s pojmem *Specifická porucha čtení*, která spadá pod oblast nazvanou *Specifické vývojové poruchy školních dovedností (F81)*. V zahraniční literatuře se užívají pojmy *learning disability* nebo také *specific learning difficulties*. Definice dyslexie byla a v současné době je celá řada, v průběhu času se obměňovaly a odrážely stav vědních oborů i přístup autorů k dané problematice, z toho důvodu jsou definice poměrně různorodé (Zelinková, 2015, str. 16). Významné a hojně užívané jsou definice Mezinárodní dyslektické společnosti, v českém prostředí také a zejména definice uvedené Zdeňkem Matějčkem nebo Věrou Pokornou a dalšími autory. „Dyslexií se rozumí omezená schopnost naučit se číst navzdory normální inteligenci, dobrému tělesnému i duševnímu zdraví, přiměřené vzdělávací nabídce, motivaci a vyvíjenému úsilí dotyčného jedince.“ (Jošt, 2011, str. 20) Klinický obraz dyslexie zahrnuje problémy v technice čtení i v porozumění čtenému (Kucharská, 2014, str. 45). Mezi konkrétní projevy dyslexie při čtení patří mnohdy pomalé čtení, přetrvávající slabikování nebo hláskování, vyšší chybovost při čtení (včetně záměny tvarově nebo zvukově podobných i nepodobných písmen, jejich pořadí, domýšlení slov a textu) a obtíže s porozuměním čtenému. Bartoňová (2018, str. 29, 30) přímo uvádí: „Žák má

problémy s rozpoznáním a zapamatováním si jednotlivých písmen, zvláště pak v rozlišování písmen tvarově podobných (b - d, s - z, t - j). Problémem může být i rozlišení zvukově podobných hlásek (a – e - o, b - p).“ Je zřejmé, že obtíže vznikají nejen při čtení a psaní, ale i při užívání řeči nebo v matematice. Jedinci s dyslexií jsou heterogenní skupinou a je potřeba vzniklé obtíže vždy hodnotit individuálně. Četnost méně závažných a závažnějších podob obtíží při čtení odpovídá Gaussově křivce (Matějček & Vágnerová, 2006, str. 9). Potíže mají různou podobu a závažnost, přičemž lehčích forem dyslexie je více než forem závažnějších. Nejznatelněji se tyto obtíže promítají do samotného čtení nebo psaní.

Velmi důležitým faktorem je rovněž pracovní paměť dyslektiků. Jošt (2011, str. 145) k tomu dodává, že u dlouhodobé paměti osob s dyslexií a běžných čtenářů nejsou patrné žádné odlišnosti. Pracovní paměť, čili krátkodobé ukládání informací i jejich zpracování, je u osob s dyslexií oslabena. Při čtení jsou zapojovány obě hemisféry mozku. Centrum v mozku, které slouží k schopnosti číst, je u pokročilých čtenářů (osob bez obtíží ve čtení) umístěn v levé hemisféře, přičemž nebyl objeven vliv dominance ruky, naopak u osob s dyslexií je levá hemisféra při čtení jen nepatrně aktivní (Jošt, 2011, str. 138). Oproti tomu pravá hemisféra je u osob s dyslexií při čtení výrazně aktivní, což zřejmě slouží k nahrazení nedostatečné aktivity hemisféry levé. Z hlediska lateralizace hemisfér se odborníky užívá tzv. *model pravo a levohemisférové dyslexie D. Bakker*a. Jedná se o model operující se dvěma typy dyslexie - konkrétně pravohemisférový (dále i P-typ) a levohemisférový (dále i L-typ) (Bakker in Pokorná, 2001, str. 112). Osoby mající P-typ dyslexie čtou pomalým tempem poměrně přesně, trhaně, neustále dekódují. Osoby mající L-typ naopak čtou velmi rychle, překotně, výrazně chybují (Bartoňová, 2018, str. 30). Zelinková (2015, str. 87) k výše zmíněným typům dyslexie dodává, že zhruba u 65 % dětí je možné jeden z nich přesně určit. Matějček naopak typologii dyslexie sleduje z percepčního hlediska i s ohledem na pozornost: „Prof. Matějček klasifikoval dyslektiky z hlediska klinické zkušenosti, tj. podle toho, jak se dyslektici chovají při čtení, jaké dělají chyby a jak často je dělají, jak rozumějí sdělovanému obsahu, který je zakódován v textu, jak píší a jak se písemně vyjadřují, jak mluví.“ (Jošt, 2011, str. 40) Je vhodné zohledňovat dílčí charakteristiky dyslexie zejména z důvodu vhodné reedukace a optimálního přístupu.

Historický kontext

Dyslexie a další specifické poruchy učení nejsou novým jevem, provázely vývoj společnosti po staletí, avšak vědecké uchopení této problematiky sahá až do období přelomu 19. a 20. století (Jošt, 2011, str. 366). Specifická porucha čtení (dyslexie) je známa řadu let a zprvu byla sledována zejména v odborných kruzích mezi psychology a lékaři, a to především psychiatry a neurology. Již ve 20. letech minulého století se poruchy čtení sledovaly v rámci vědeckých výzkumů. V tomto kontextu se při čtení pozorovaly procesy spojené se zrakovým orgánem. *Slovní slepota* byl termín, který pro dyslexii v kontextu zrakové percepce užil skotský oftalmolog James Hinselhelwood, na něj navázali další odborníci, kteří se pokoušeli vysvětlit čtecí mechanismus a porozumět technikám čtení a psaní (Fasnerová, 2018, str. 163). Odborníci se v průběhu 20. století postupně zabývali výzkumem sledujícím příčiny vzniku dyslexie s hledáním dědičných souvislostí. Dále rovněž prokazovali souvislost s psychickými, percepčně-motorickými a dalšími funkcemi (Zelinková, 2015, str. 19, 20). V současné době se již zájem mimo jiné situuje k obsahům čteného, vyzdvihuje se tedy čtení s porozuměním v úzké návaznosti na funkční gramotnost. Odborníci se shodují na tom, že jedinci s dyslexií mají kromě obtíží ve čtení a psaní přidružené potíže v oblasti motoriky, zpracovávání podnětů, paměti, ve vizuálních a auditivních procesech (Zelinková, 2015, str. 21). Podstatou je, že novodobá praxe se na základě zjištěných příčin vzniku poruch pokouší volit především vhodná opatření pro každého žáka, proto cílem současného vědeckého bádání je definování problému dle potřeb jednotlivců (Bartoňová, 2018, str. 15).

2.2.2 Výskyt a příčiny dyslexie

Poznatky o dyslexii jsou v současné době vědecky velmi podrobně rozpracované a odborníci jsou schopni s určitostí odlišit běžného čtenáře od čtenáře s dyslexií. Etiologie dyslexie je založena na neurobiologickém podkladě, kdy dochází k drobným poškozením oblastí centrální nervové soustavy. Příčinou specifické poruchy čtení jsou nedostatečně rozvinuté kognitivní dovednosti, obtíže nejsou přímo závislé na jednom jazyku (Pokorná, 2010, str. 67). „Postižení není prostým následkem nedostatku příležitosti k učení ani pouhým následkem mentální retardace a ani není způsobeno žádným získaným poraněním či onemocněním mozku.“ (MKN-10, str. 247). Dále je tato skupina obtíží následovně charakterizována: „Hlavním rysem je specifická a výrazná porucha ve vývoji schopnosti číst, která není způsobena pouze mentálním

věkem, problémy ostrosti zraku nebo nedostačující výukou.“ (MKN-10, str. 247) Specifická porucha čtení může existovat souběžně s dalšími handicapujícími faktory, které ale nezapříčiňují její vznik. Mezi příčiny vzniku dyslexie se zpravidla řadí odchylky od normálního vývoje centrální nervové soustavy, přičemž odborníci se dosud neshodují v názorech na to, která centra jsou konkrétně oslabena (Krejčová et al., 2018, str. 64). V tomto ohledu se akutálně operuje s několika provázanými oblastmi – genetické pojetí (zohledňující dědičné dispozice), neurologické pojetí (sledující neurobiologické a psychické předpoklady), sociální přístup (zahrnující vliv vnějších podmínek) (Bartoňová, 2018, str. 43, 44). Výzkumy se zaměřují nejen na vliv prostředí či dědičnosti na vývoj čtení, ale sledují také mnoho oblastí v rámci neurologického přístupu - například s využitím zobrazovacích metod či evokovaných potenciálů. Vědecké zkoumání na neurologické bázi ukázalo v mozku dyslektiků změny v kvalitě mozkových tkání bez závislosti na jazykovém nebo sociokulturním prostředí (Jošt, 2011, str. 138). Dyslexie může vzniknout na genetickém podkladě, to znamená, že na jejím rozvoji může mít vliv i dědičnost (Matějček & Vágnerová, 2006, str. 11). Tato oblast byla a je významně podpořena výsledky jednotlivých studií. Vliv vnějších faktorů a jejich působení v prenatálním, perinatálním nebo postnatálním období může rovněž stát u zrodu dyslexie. Takto dochází k poškození struktur mozku nebo jeho funkcí. Dyslexie případně vzniká i později, a to převážně následkem onemocnění nebo poškozením centrální nervové soustavy (Matějček & Vágnerová, 2006, str. 11). Zároveň se odborníci shodují na tom, že příčiny obtíží ve čtení se ve velké míře kombinují, jedinci často mají problémy ve více oblastech (Zelinková, 2015, str. 17). Kucharská (2014, str. 48) přímo zmiňuje častý souvěsky s poruchami řeči, impulzivitou, obtížemi v soustředění nebo s poruchami motoriky. Zároveň se mnohdy potvrdí přetrvávající primární reflexy, které mohou projevy výrazně zhoršit.

2.2.3 Signály dyslexie v předškolním období

V předškolním období se s pojmem dyslexie z důvodu předčtenářské fáze dosud neoperuje. Není možné diagnostikovat obtíže čtení nebo psaní, jelikož se děti tohoto věku prozatím se čtením či psaním obvykle nekonfrontují. Děti předškolního věku mohou mít však různorodé obtíže, které naznačují budoucí rozpoznání dyslexie. Problémy může činit rozdělování slov na slabiky, zapamatovávání si básniček, rozpoznávání rýmujících se slov apod. (DSM-5, 2015, str. 74). Je potřeba věnovat

dílčím obtížím v předškolním vzdělávání velkou pozornost. „Celá řada výzkumů ukazuje, že čím dříve je zahájena cílená intervence, tím jsou lepší výsledky a také nižší finanční náklady pro stát nebo rodiče.“ (Zelinková, 2015, str. 52) V současných publikacích je možné se setkat s pojmem „riziko vzniku dyslexie“. Tento pojem je multifaktoriální a zahrnuje rovněž faktor dědičnosti (Kucharská, 2014, str. 79). Riziko dyslexie je obvykle přiznáváno dětem, které dosud nečtou ani nepíší, pouze se odhadují budoucí obtíže v gramotnosti. Cílem tak není pouhé stanovení diagnózy, ale jedná se o preventivní model snažící se o včasnou intervenci obtíží zejména ve výuce čtení.

Můžeme se setkat s určitými markery, které signalizují potíže v oblastech podílejících se na čtení. V předškolním věku může specifické poruše čtení předcházet opožděný vývoj pozornosti, jazyka nebo motorických funkcí (DSM-5, 2015, str. 73). Signály budoucích obtíží ve čtení je možné sledovat v logopedických nepravidelnostech ve vývoji dítěte, dále také v obtížích s uvědoměním si hlásek ve slovech, v problémech s předčíselnými představami nebo v malování (Krejčová et al., 2018, str. 14, 15). Nepravidelnosti ve vývoji řeči se projevují často v přetrvávajícím dysgramatismu nebo v zadrhávání. Určitým signálem zároveň může být grafomotorická neobratnost atd. Je však nutné brát tyto projevy pouze jako ukazatel nedostatečné harmonie ve vývojových úrovních, nikoliv jako konkrétní ukazatel dyslexie. K včasnému zachytu dětí s případnými budoucími problémy ve čtení a psaní může posloužit diagnostický materiál *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*, který zároveň nabízí aktivity pro trénink oslabených oblastí (Švancarová & Kucharská, 2012, str. 4). Jedná se o depistážní metodu, která poukazuje na možné obtíže v dané oblasti a instruuje pedagogické pracovníky i rodiče k dalšímu vhodnému postupu práce s dítětem. Jelikož obtíže mohou mít zcela jinou etiologii. „Deficit v oblasti jazykových schopností nacházíme také u dětí s rizikem dyslexie (např. děti, jejichž rodiče či sourozenci dyslexii mají).“ (Ježková, Poradce ředitelky mateřské školy, 2016, str. 23)

2.2.4 Signály dyslexie ve školním věku

Vstup do první třídy je podstatným mezníkem pro každé dítě. Primární vzdělávání klade velký důraz na výkonovou oblast jedinců, přináší mnoho změn a velkou zátěž. Někteří žáci mohou mít již zpočátku nelehký start s ohledem na nácvik čtení a psaní. V prvních letech povinné školní docházky (1., 2. třída) žáci mohou mít obtíže ve spojování písmene a jeho zvuku, chybují v hláskování, v posloupnosti písmen ve slově,

vynakládají velkou námahu při hlasitém čtení, které je pomalé, nepřesné apod. (DSM-5, 2015, str. 74). Pro optimální nastavení podpory žákům se specifickými poruchami učení (v tomto případě s dyslexií) je podstatná úloha diferenciální diagnostiky. Bartoňová (2018, str. 15) v tomto kontextu upozorňuje na vysokou pravděpodobnost přetrvávání obtíží ve čtení a psaní u jedinců s dyslexií po dobu celé školní docházky a i v dospělosti. Vhodné nastavení podpory ze strany školy však může výrazně napomoci k optimálnímu uchopení obtíží a k vhodné intervenci. Učitelé žáků v prvních ročnících mohou vykonávat prvotní diagnostiku jedinců a využívat individuálních přístupů. První možnosti pro detekci případných obtíží se nabízí u zápisu do prvních tříd. Zde školy sledují školní zralost a připravenost dětí převážně pomocí úloh herního charakteru. Nezdarů žáků u zápisu i po nástupu do první třídy mohou mít příčinu v nedostacích ve školní zralosti a připravenosti, avšak také v projevech, které mohou signalizovat specifické poruchy učení jedince. Vnímavý pedagog by měl být schopen zohledňovat rozdíly v projevech nezralosti, nepřipravenosti nebo sociokulturního znevýhodnění a dyslektických signálů. V tomto kontextu je ovšem nutné připomenout, že mnohdy dochází ke kombinacím příčin obtíží. Pedagogové by si však měli být vědomi toho, že známky dyslektických projevů u žáka v prvních ročnících povinné školní docházky je nutné s rodiči citlivě diskutovat. Rodiče jsou v tomto období plni očekávání a nezdarů svého dítěte vnímají velmi citlivě. Někdy je proto vhodné od počátku nabízet aktivity pro rozvoj dílčích funkcí a vyčkávat na další vývoj projevů.

Někteří žáci jsou velmi dobrými čtenáři, co se týče techniky čtení, avšak mají výrazné problémy s porozuměním čtenému textu, s jeho zapamatováváním či vybavováním. Tito žáci mnohdy mají dyslexii, která je však skryta. Dalším projevem, který může signalizovat dyslexii, je selhávání ve vybavování gramatických pravidel (Krejčová et al., 2018, str. 126). Není výjimkou, že se dyslexie u žáka objeví až na druhém stupni základní školy, a to zejména u žáků s nadprůměrnou inteligencí. Tito žáci jsou patrně na prvním stupni schopni velmi efektivně kompenzovat obtíže se čtením svou vysokou inteligencí tím, že uplatňují mechanismy pro zvládání svých nedostatků.

2.2.5 Diagnostika dyslexie

2.2.5.1 Obecné pojetí diagnostiky specifických poruch čtení

Pro optimální uchopení problematiky dyslexie je nutné správně poruchu diagnostikovat, a to zejména z důvodu efektivního nastavení reedukačního přístupu. Nesmí tedy jít

pouze o diagnostiku pro diagnózu, ale cíle musí být mnohem vyšší. Záměrem je zohlednit všechny faktory podílející se na stávajících problémech. Nejde tedy pouze o diagnostikování specifické poruchy učení, jejího rozsahu a typu, ale jedná se také o sledování aktuálního stavu jedince, rodinného zázemí, vlivu obtíží na vzdělávací a profesní dráhu, na sebepojetí, začlenění do vrstevnické skupiny. Také je vhodné zohlednit osobnostní charakteristiky jedince či další obtíže, jelikož všechny tyto faktory se podílejí na volbě a nastavení reedukačních postupů. Správná diagnostika tak může výrazně napomoci k efektivnímu přístupu ve výchovně vzdělávacím procesu. Dynamická diagnostika, která je v současnosti na vzestupu, nesleduje prvotně stanovení diagnózy. Zajímá se celkově o vzdělávací procesy u jedinců. Analyzuje u nich způsoby učení, konkrétní obtíže, hledá optimální okolnosti pro učení efektivní možnosti podpory (Krejčová, 2019, str. 116).

Přidruženým efektem je u osob s dyslexií často problém s porozuměním čtenému. Odhalování špatného nebo nedokonalého porozumění je přitom velmi náročné. Jedná se tedy o projevy narušených čtenářských dovedností různého stupně. Obtíže ve čtení se obvykle projevují ihned po vstupu do základní školy, případně se demonstrují později se vzrůstající náročností ve školním procesu. Charakteristikou této skupiny žáků je taktéž fakt, že školní výkony často nejsou v souladu s rozumovou úrovní jedinců (Bartoňová, 2018, str. 15). Jako diagnostické kritérium funguje mimo jiné porovnání mezi úrovní čtení a rozumových schopností (Matějček & Vágnerová, 2006, str. 9). Tímto srovnáním by úroveň čtenářských dovedností měla být nižší než intelektová úroveň jedince. Je známo, že žáci s vyšším intelektem jsou schopni nalézt strategie zvládání obtíží ve čtení a uplatňovat mechanismy, které jim pomáhají obtíže ve vzdělávání kompenzovat. Specifické poruchy učení se obvykle diagnostikují na prvním stupni ZŠ (DSM-5, 2015, str. 74). Pro vlastní diagnostikování dyslexie je nutno splnit mimo jiné následující kritéria: adekvátní školní podmínky s průměrnou docházkou jedince do školy, smyslové vady a zdravotní postižení nejsou příčinou, běžné pedagogické působení se zdá být neefektivní a zároveň rozdíl mezi inteligenčním a čtenářským kvocieniem je minimálně 20 bodů, musí být patrné podprůměrné výsledky ve čtení (Zelinková, 2015, str. 25). Přičemž čtenářský kvocient vyjadřuje počet správně přečtených slov za minutu. Inteligenční kvocient a diagnostika inteligence představují aktuální intelektový výkon. U dětí s dyslexií bývají při diagnostice nápadné rozdíly ve výkonech při verbálních

a neverbálních subtestech, kdy jsou úspěšnější v subtestech neverbálních. Je tedy zřejmé, že podstatným faktorem pro diagnostiku dyslexie je zejména přiměřená intelektová úroveň jedince, neúspěšnost běžně užívaných výukových metod pro nácvik čtení, přiměřeně podnětné prostředí, ve kterém jedinec žije, podstatná je ale také nepřítomnost zdravotního nálezu ve výše popisovaných oblastech.

V současnosti se objevuje nový „trend“, kdy se specifické poruchy učení kombinují často s poruchami pozornosti, se specifickými poruchami chování nebo s poruchami osobnosti. MKN-10 dále ke specifickým poruchám učení uvádí: „V období školní docházky jsou často přidruženy poruchy chování a emocí.“ (MKN-10, str. 247). Tato situace přináší nové výzvy do vzdělávání, kdy je nutné výuku co nejvíce individualizovat a zohledňovat předpoklady, možnosti i výjimečnosti konkrétních žáků. Diagnostika dyslexie je v kompetenci školských poradenských zařízení, zpravidla se jedná o pedagogicko-psychologickou poradnu.

2.2.5.2 Pedagogicko-psychologická poradna

Pedagogicko-psychologická poradna je součástí poradenského systému pro školy. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů blíže specifikuje dva typy školských poradenských zařízení – pedagogicko-psychologickou poradnu a speciálně pedagogické centrum. Pro účely tohoto textu se charakter činnosti speciálně pedagogických center blíže nepopisuje. Pedagogicko-psychologická poradna (dále i PPP) zpravidla nabízí služby přímo na jejím pracovišti, případně prostřednictvím metodických návštěv ve školách. Mezi kompetence PPP s ohledem na diagnostiku specifických poruch čtení patří zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáků prostřednictvím psychologické a speciálně pedagogické diagnostiky, na základě kterých je dále vypracováno doporučení pro školu s návrhy podpůrných opatření (Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, § 5, odst. 3). Pro diagnostiku mohou sloužit nepřímé i přímé zdroje informací, které vedou ke zjištění specifické poruchy učení. Pokorná mezi nepřímé zdroje řadí zejména rozhovory, a to s rodiči, učiteli i žáky (2010, str. 196). PPP může taktéž požádat učitele o vyplnění školního dotazníku, ve kterém se hodnotí jednotlivé oblasti školních výsledků – tyto informace mohou posloužit jako vodítko při určování diagnózy. Kvalitní sběr anamnestických

údajů z rodinného i školního prostředí je základním předpokladem ke správnému uchopení dané problematiky u konkrétního jedince. Klade se důraz taktéž na relevantní zjištění informací o psychomotorickém vývoji a jednotlivých vývojových meznících. Samotné dotazování přímo konkrétního žáka může přinést podstatné informace, jelikož návodnými otázkami je možné nahlédnout do individuálního vnímání problémových situací. Naopak speciální testy a zkoušky mohou přinášet další a zásadní diagnostické informace. Tradičně probíhá vyšetřování hodnocení výkonu ve čtení normovaných textů. Kritériem je chybovost a analýza chyb při čtení, porozumění čtenému, které slouží k hodnocení výkonů žáka v jednotlivých percepčních oblastech (Pokorná, 2010, str. 199). Mnohé také naznačí chování dítěte při čtení, tedy doprovodný psychomotorický neklid. O následné podpoře žáků se specifickými poruchami čtení ze strany pedagogicko-psychologických poraden pojednává podkapitola s názvem *Podpora četby a čtenářství žáků s dyslexií*.

2.2.6 Děti a žáci s dyslexií

Současné školství je koncipováno na systému společného vzdělávání, které zaručuje právo na rozvoj individuálních dispozic všech žáků. *Úmluva o právech osob se zdravotním postižením* byla Českou republikou ratifikována v roce 2009, tento dokument podporuje rovné zacházení a tendenci společného vzdělávání. Žáci se specifickou poruchou čtení jsou v rámci vzdělávání ve školském systému zařazováni do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a to dle § 16 školského zákona (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů). Tento zákon, jakožto základní legislativní dokument pro vzdělávání, zařazuje výše zmíněnou skupinu žáků mezi žáky se zdravotním postižením.

Specifické poruchy učení mohou u jedinců zapříčinit školní neúspěch a následně i profesionální a sociální selhávání (Bartoňová & Vítková, 2013, str. 199). Bartoňová a Vítková (2013, str. 199) také upozorňují na výrazný vliv vlastní motivace a potenciálu jedinců, přičemž nezpochybňují vliv podmínek školy. Tito jedinci mohou mít obtíže i mimo školní prostředí. Žáci s dyslexií se mnohdy hůře učí čist běžně užívanými výukovými metodami. Tato skutečnost může výrazně zkomplikovat počátky vzdělávání jedince i díky nižší motivaci k práci z důvodu častého a opakovaného neúspěchu. Je známo, že žáci, kteří mají dyslexii, disponují určitou disbalancí v klasifikaci. Mezi

nejčastější projevy dyslektiků ve vztahu ke čtení patří obtíže při rozlišování tvarů písmen, omezení ve schopnosti spojovat psané a zvukové podoby hlásek, obtíže v rozlišování tvarově podobných písmen, chybovost v délkách samohlásek a v měkčení, přidávání písmen, slov, nedostatečná intonace při čtení, neporozumění obsahu, dvojitě čtení a další (Michalová, 2016, str. 17). Tito žáci často mají oproti dalším předmětům horší známky právě v hodinách českého jazyka (Matějček & Vágnerová, 2006, str. 9). Tento jev nemusí být tak nápadný u starších žáků (od druhého stupně základní školy), kde stoupají požadavky v odborných předmětech. Žáci jsou vedeni ke studiu z písemných materiálů, což může dyslektikům opět činit potíže.

Každý jedinec je jiný a to samé platí u žáků s dyslexií, nedá se tedy říci, jaký konkrétní přístup bude obecně využitelný pro nejvyšší míru efektivity vzdělávání této skupiny žáků. I přes to jsou patrné společné charakteristiky. U osob se specifickými poruchami učení je často zjevná tendence k vizualizaci poznatků, celostnímu způsobu přemýšlení a k vyšší kreativitě (Krejčová et al., 2018, str. 154). Žáci s dyslexií mají někdy obtížnější vzdělávací start také z důvodu neadekvátního přístupu při výuce. Vnímavý pedagog by však vždy měl odchytil žáky, kterým uplatňované způsoby výuky nesedí, a snažit se metody práce s těmito žáky variovat a individuálně modifikovat. Je podstatné si také uvědomit, že specifická porucha čtení zapříčiňuje obtíže nejen ve výuce českého jazyka (tedy pro většinu žáků mateřského), ale také ve výuce cizího jazyka (Pokorná, 2010, str. 67). Zároveň má vliv na emocionální rozpoložení jedinců, kteří své neúspěchy ve školních výkonech výrazně prožívají. Rozdíly mezi dosahovanými výkony si žáci uvědomují a tento faktor by měl každý pedagog evidovat.

2.2.6.1 Sebehodnocení dětí a žáků s dyslexií

Sociální prostředí výrazně formuje osobnost jedinců a vliv okolí má nezastupitelnou roli i v rozvoji pozitivního sebepojetí. Sebepojetí a sebehodnocení je nedílnou součástí identity jedince, přičemž žáci s dyslexií jsou v této oblasti ohroženi zejména z důvodu vyšší míry pravděpodobnosti zažívání neúspěchu ve vzdělávání. Pro eliminaci sekundárních obtíží při dyslexii je potřeba sledovat podmínky vzdělávání, způsoby hodnocení, zpětnou vazbu pro žáky a v neposlední řadě možnosti skutečného rozvoje (Krejčová, 2019, str. 119). Za důležitý faktor je nutno považovat rodinné zázemí, vrstevnické vztahy a vliv širšího okolí. V období dospívání se jedinci srovnávají s ostatními, porovnávají své schopnosti a nedostatky. Ve věku 12 – 13 let dochází

k výraznému rozvoji sebepojetí, žáci se specifickými poruchami učení dle výzkumů disponují sníženým sebehodnocením i na středních školách (Přinosilová & Smutná in Bartoňová & Vítková, 2013, str. 208). Odborníci se shodují na tom, že je nutné dbát nejen na intervenci v oblasti problémů se čtením, ale je potřeba obtíže vnímat komplexněji, a to s ohledem na osobnost jedinců. Bartoňová (2018, str. 58) pro opravdu efektivní pomoc zmiňuje nutnost sledování emocionálních a sociálních problémů, pocitů a prožívání jedinců se specifickou poruchou čtení. Sebehodnocení v oblasti čtení bylo a je odborníky sledováno. V českém prostředí je možno kupříkladu hovořit o výzkumném šetření zaměřeném na úroveň sebehodnocení dyslektických dětí, které ukázalo, že děti s dyslexií se hodnotily hůře než průměrně, a to ve většině sledovaných oblastech, přičemž dívky se hodnotily kritičtěji než chlapci (Matějček, Vágnerová, 2006, str. 58). Jako průkazné vysvětlení nutnosti sledování oblasti sebehodnocení může posloužit následující výrok: „Osvojená sebehodnotící kompetence a správné sebehodnotící návyky mají velký význam pro žáka nejen v průběhu jeho školní docházky, ale vedou jej i k celoživotnímu efektivnímu učení.“ (Bartoňová & Vítková, 2013, str. 226) Předkládaná práce blíže manifestuje sebehodnocení s ohledem na vlastní čtenářské dovednosti a čtenářství žáků v empirické části, která analyzuje získaná data z dotazníkového šetření se zaměřením na vztah ke čtení u žáků s dyslexií a žáků intaktních na druhém stupni základních škol.

2.2.7 Podpora dětí s rizikem dyslexie v předškolním vzdělávání

Pro bezproblémový vstup do základního školství je potřeba, aby byl jedinec dlouhodobě pozitivně motivován ke vzdělávání (v ideálním případě celoživotnímu). Předškolní vzdělávání a pravidelná docházka zpravidla do mateřské školy může dětem s opožděním v dílčích funkcích a rizikem specifických poruch učení výrazně napomoci. Je možné zmínit tři rámcové cíle předškolního vzdělávání, jejichž snahou je pomoci dětem v maximální možné orientaci v běžném životě:

- „rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání“
- „osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost“
- „získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí“

(Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2018, str. 10)

Novelizace školského zákona nařizuje od září 2017 povinné předškolní vzdělávání pro děti předškolního věku, konkrétně se zde zmiňuje: „Od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku, do zahájení povinné školní docházky dítěte, je předškolní vzdělávání povinné, není-li dále stanoveno jinak.“ (Zákon č. 561/2004, o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů, § 34, odst. 1) Děti se zpravidla v předškolním věku neučí číst a psát, avšak je potřeba seznamovat je s aktivitami, které jim pozdější výuku čtení a psaní ulehčí. Tímto je myšlen zejména rozvoj dílčích funkcí, především zrakového a sluchového vnímání. Následující text pojednává o jedné z forem předškolního vzdělávání, která může významně napomoci žákům s potřebou vyšší míry podpory ve vzdělávání. Možnou podobu intenzivní podpory před nástupem do první třídy základního vzdělávání představují přípravné třídy.

Přípravné třídy

Školní připravenost u žáků s odlišnými vzdělávacími potřebami může být posílena docházkou do tzv. přípravných tříd. Přípravné třídy jsou vymezeny v § 47 školského zákona (Zákon č. 561/2004, o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů). Dle tohoto zákona mohou přípravné třídy navštěvovat děti v posledním roce před zahájením povinné docházky do základní školy (s odkladem školní docházky), u nichž se předpokládá, že tato docházka pomůže vyrovnat jejich vývoj. „O zařazování žáků do přípravné třídy základní školy rozhoduje ředitel školy na žádost zákonného zástupce dítěte a na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení, které k žádosti následně přiloží zákonný zástupce.“ (Zákon č. 561/2004, o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů, § 47, odst. 2)

Vzdělávací obsah přípravných tříd se řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. Děti v těchto třídách mají vzdělávací potřeby dané celkovým opožděním vývoje i opožděným vývojem v učení a nižší adaptabilitou (Fasnerová, 2018, str. 184). Dětem s rizikem vzniku dyslexie, které splňují podmínky přijetí, může tak přípravná třída napomoci k adaptaci na režim školní docházky a na prostředí školy.

2.2.8 Podpora žáků s dyslexií v základním vzdělávání

2.2.8.1 Obecné charakteristiky podpory

Již na počátku základního vzdělávání je potřeba využívat individuální interakce mezi žáky a pedagogem. Při patrném selhávání v prvním ročníku školní docházky a možném riziku specifických poruch učení je nutné poskytnout intenzivní odbornou podporu. Diagnostika dyslexie je zásadní pro nastavení optimálního způsobu vzdělávání, které bude zaručovat snižování neblahých vlivů dané poruchy na školní úspěšnost. Preventivní přístup je podstatný, avšak představuje taktéž velmi náročný úkol pro pedagogy samotné. Nastavená preventivní opatření však jsou jedním z nejefektivnějších přístupů. Za předpokladu, že žák již vlivem specifické poruchy čtení ve školním prostředí dlouhodobě selhává, je nezbytně nutné poskytnout mu adekvátní přístup a podmínky pro co nejvyšší možnou minimalizaci důsledků poruchy do vzdělávání.

Následující text stručně přibližuje aktuální možnosti školy v poskytování podpory žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, pro účely diplomové práce konkrétně žákům s dyslexií. Vhodné je postupovat od nejjednodušších typů intervence po složitější, průběžně reflektovat míru daných opatření a zároveň intenzivně pracovat na zapojování rodičů do procesu, přičemž je zároveň velmi důležité reflektovat limity jednotlivých rodin.

2.2.8.2 Poskytování podpůrných opatření ze strany školy

V současném školství se užívá systém poskytování podpůrných opatření žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, který je blíže charakterizován v § 16 školského zákona (Zákon č. 561/2004 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů) a ve Vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. „Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta.“ (Zákon č. 561/2004 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů, § 16, odst. 1) Ve školách se u žáků běžně uplatňuje tzv. *plán pedagogické podpory*, který zajišťuje škola a řadí se do prvního stupně poskytovaných podpůrných opatření. Jedná se o opatření bez finanční náročnosti, které je založeno zejména na popisu obtíží

a speciálních vzdělávacích potřeb žáka, stanovení cílů konkrétní podpory poskytnuté školou a způsobu vyhodnocování naplňování daného plánu. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, Hlava III, § 10, odst. 2). „Podpůrná opatření druhého až pátého stupně lze uplatnit pouze s doporučením školského poradenského zařízení.“ (Zákon č. 561/2004 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů, § 16, odst. 4)

V rámci podpůrných opatření od druhého stupně výše je u žáků mnohdy uplatňován specifický typ podpůrných opatření – individuální vzdělávací plán. Ten zároveň definuje další opatření. Individuální vzdělávací plán je blíže definován rovněž ve školském zákoně a ve Vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Přiznaná podpůrná opatření a tedy i individuální vzdělávací plán mohou zasahovat do oblasti metod výuky, obsahu a výstupů vzdělávání, organizace výuky, hodnocení, intervence školy, pomůcek nebo například personální podpory, a to vše v závislosti na stanovené míře potřebné podpory (Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, příloha č. 1). Individuální vzdělávací plán je živým dokumentem, který se může přizpůsobovat proměnám obtíží ve vzdělávání, jeho vypracováním a využíváním je možné významně napomoci žákům s dyslexií, a to zejména získáním strukturované formy podpory, její míra a úspěšnost je průběžně vyhodnocována.

S ohledem na intervenci, která je poskytována školou (případně školským zařízením) se mnohdy u žáků s dyslexií uplatňuje tzv. předmět speciálně pedagogické péče nebo pedagogická intervence, které slouží k minimalizaci oslabených funkcí a k podpoře přípravy ke vzdělávání (Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, Příloha č. 1).

2.2.8.3 Reedukace dyslexie

Škola má možnost využívat jednotlivé reedukační metody a formy práce s žáky se specifickými poruchami učení. Reedukaci dyslexie je nutné zaměřit na konkrétního jedince, zhodnotit jeho předpoklady, potíže, zájmy apod. V tomto kontextu je možné zmínit rovněž užívání publikací, učebnic nebo online programů určených pro intaktní žáky i pro žáky se specifickými poruchami učení, v oblasti čtení se může mimo jiné jednat o tzv. *Dyslektickou čítanku* od Zdeňky Michalové, pokrývající všechny ročníky

ZŠ, která užívá vhodné metody pro nácvik techniky čtení a motivaci ke čtení s porozuměním i u žáků s dílčími obtížemi. Efektivní reedukace by dle Zelinkové měla obsáhnout následující oblasti:

- „Reedukace funkcí, které společně podmiňují poruchu.“
- „Utváření dovedností správně číst, psát a počítat.“
- „Působení na psychiku jedince s cílem naučit se s poruchou žít, utváření adekvátního konceptu sebe samého.“ (Zelinková, 2015, str. 75)

Základem všestranné podpory je týmový přístup, tedy spolupráce učitelů, kooperace s dalšími odborníky (např. školské poradenské zařízení) a partnerská spolupráce s rodiči. Pro minimalizaci potíží žáků s dyslexií ve školním procesu je základem úspěchu jejich intenzivní práce. Přičemž je nutné mít na paměti, že se jedná o náročný a dlouhodobý proces vyžadující úsilí ze strany všech zúčastněných (Bartoňová, 2018, str. 126). Je vhodné, pokud reedukace probíhá zážitkovým a zábavným přístupem, a to zejména u mladších žáků, ale důležitý je rovněž vědomý přístup k nápravě obtíží. Reedukace může být součástí poskytované podpory ze strany školy v rámci podpůrných opatření, která jsou popsána výše (zahrnující i plán pedagogické podpory nebo individuální vzdělávací plán).

Reedukace musí být založena na multisenzoriálním přístupu, měla by vycházet z pozitivních momentů ve vývoji jedince a podporovat celou jeho osobnost (Zelinková, 2015, str. 74). Je potřeba učit žáky učit se, hledat vhodné strategie k získávání a uchovávání informací, ke čtení i psaní, případně využívat vhodné kompenzační pomůcky. Zároveň by se mělo jednat o takovou formu podpory, která posiluje kompetence žáka a vede k nalezení efektivních postupů v učení. Z důvodu zamezení negativní motivace k učení se nesmí jednat pouze o takzvaná „zvýhodnění“. Rovněž je vhodné podpořit žáky v nalezení kompenzačních mechanismů, které budou schopni efektivně využívat při stoupajících nárocích ve vyšších stupních vzdělávání. Pro rozvoj čtení a čtenářských dovedností je potřeba začít s posílením dílčích operací, které se na čtení podílejí. Nezbytné jsou následující mentální operace: sluchová diferenciací hlásek vyjádřená písmeny, zraková diferenciací znaků, rozlišení posloupnosti písmen v prostoru a hlásek v čase, porozumění abecednímu systému psaní, rychlá možnost vyvolání reality pomocí čteného (Bartoňová, 2018, str. 133). V současné době je

schopnost vyhledávat a porovnávat informace základním požadavkem. Hovoří se také o tzv. době informační, kdy specifické poruchy učení mohou být vnímány za „civilizační chorobu“ (Krejčová et al., 2018, str. 7). Lidé s obtížemi ve čtení či psaní proto mohou být výrazně handicapováni v získávání informací i v práci s nimi. Z tohoto důvodu je zájem o podporu žáků s dyslexií podstatný. Ti totiž mohou preferovat jiný učební přístup, který není ve školách prosazován, a pouze na základě tohoto faktoru mohou ve vzdělávacím procesu selhávat.

3. Čtení, čtenářské dovednosti

3.1 Základní charakteristiky

Pro optimální vzdělávání a společenské uplatnění jedince jsou v moderní společnosti zásadní čtenářské dovednosti a jejich rozvoj. Čtenářské dovednosti a čtenářská gramotnost jsou předpokladem k optimálnímu rozvoji klíčových kompetencí. „Čtení je komplexní dovednost, která se rozvíjí postupně, zahrnuje mnoho dílčích oblastí a je ovlivněna mnohými faktory.“ (Kucharská et al. 2014, str. 7) Velká pozornost je v oblasti čtení věnována technikám čtení a jejich rozvoji. Porozumění čtenému, jeho diagnostika a zážitek ze čtení dosud nebývají přímo centrem zájmů výzkumů v oblasti čtenářství. Čtení má výrazný vliv na kultivaci osobnosti i na morální vývoj jedince. Samozřejmě taktéž plní relaxační roli. Kniha je širokou veřejností vnímána za zdroj vzdělanosti a jedná se o opodstatněné hodnocení, jelikož nenabízí pouze estetickou úroveň, ale plní taktéž funkci poznávací a zážitkovou. Psaný text přináší bohatý svět plný zážitků i poznání.

3.2 Nácvik a rozvoj čtenářských dovedností

Je nutné schopnost číst vnímat jako multifaktorovou činnost. Jedinec musí být schopen diferencovat jednotlivá písmena z textu, odlišit je od podobně vypadajících písmen, zapamatovat si je, propojit písmena s jejich zvukovou podobou, zvládnout jejich pořadí, tím je přečíst a následně přečíst celé slovo, větu a text. Prvopočáteční čtení může být metodicky a didakticky uchopeno vícero postupy a v současné době jsou ve školách uplatňovány různé metody pro nácvik čtení. Odborníci tradičně rozdělují metody analytické (vycházející od celků slov) a syntetické (vycházející od jednotlivých písmen skládaných do slabik a slov), přičemž ve školní praxi není vyloučeno vzájemné propojování daných metod (Kucharská, 2015, str. 30). V praxi jsou nejčastěji užívány následující metody čtení: *analyticko-syntetická*, *genetická*, *Sfumato*, *globální metoda*. Rozvoj čtenářských dovedností úzce souvisí právě s metodou výuky čtení, u žáků tak mohou být patrné dílčí odlišnosti v rozvoji čtenářské gramotnosti (Kucharská, 2015, str. 29). V současnosti je na samotném učiteli nebo škole, jakou metodu výuky čtení zvolí. V tomto ohledu má učitel významnou pozici a s tím spojenou zásadní zodpovědnost.

Je známo, že každý intaktní žák (tedy žák bez specifických poruch učení, bez zdravotního postižení a dalších překážek v učení) je schopen se naučit číst všemi

metodami. Avšak žáci, kteří ve své vzdělávací dráze mají překážky různého charakteru a závažnosti, mohou mít s určitými metodami výuky čtení značné obtíže. Je tedy potřeba vždy zohlednit i toto hledisko ve vztahu k individuálním zvláštnostem dítěte. Následující text krátce charakterizuje nejčastěji užívané metody výuky čtení v českých školách.

3.2.1 Analyticko-syntetická metoda

Nejpoužívanější metodou je tradičně tzv. analyticko-syntetická (hlásková) metoda výuky čtení, dle které se řídí řada slabikářů a metodických příruček. Za tvůrce této metody se považuje Konstantin Dmitrijevič Ušinskij, od roku 1951 byla tato metoda v našem školství plošně nařízena (Fasnerová, 2018, str. 100). Tento stav trval až do roku 1990, od kdy mají školy svobodu volby ve výběru metody. V českém prostředí je s analyticko-syntetickou metodou spojen Hynek Kohoutek a Otokar Chlup, tvůrce *Slabikáře* a *Živé abecedy*. Jedná se o kombinaci přístupů od celku k prvkům a naopak. „Tato analyticko-syntetická metoda vychází z mluvené řeči, hlásky a slabiky.“ (Kucharská, 2015, str. 31) Základem tak jsou jednotlivé hlásky, slabiky, které se postupně spojují do slov a naopak ze slov, které se rozkládají na slabiky a hlásky. Sluchové vnímání je prioritní zejména v počátcích výuky touto metodou. Metoda je charakteristická třemi fázemi vycházejícími z práce se *Slabikářem* (Fasnerová, 2018, str. 104):

- předslabikářové období (jazyková příprava na čtení)
- slabikářové období (slabičně analytický způsob čtení)
- poslabikářové období (plynulé čtení slov, vět nebo textů)

Tento princip nemusí být vhodný zejména pro žáky s obtížemi ve zrakové a sluchové diferenciaci. Vyžaduje technický trénink čtení a psaní na úkor rozvoje funkčních dovedností (Maňourová in Wildová ed., 2012, str. 27). Postupné procvičování a upevňování jednotlivých písmen a následné čtení textů (zahrnujících daná písmena) může být obsahově příliš chudé, přesná posloupnost však naopak některým žákům může vyhovovat.

3.2.2 Genetická metoda

Pro výuku čtení na českých školách se dále využívá metoda genetická. Ta vyhovuje zejména těm žákům, kteří dosud mají nedostatečně vyvinuté fonematické vnímání (Krejčová et al. , 2018, str. 105). Zakladatelem tohoto metodického postupu je Josef

Kožíšek, který ho uvedl v díle *Poupata* v roce 1927 (Fasnerová, 2018, str. 99). Metoda vychází z hláskování slov. Žáci se v poměrně krátkém období seznámí se všemi velkými písmeny tiskací abecedy. Od čtení a psaní velkých tiskacích písmen se následně přechází k malým tiskacím, až později se žáci učí psacímu písmu. Tato metoda může činit potíže žákům s nedostatky ve sluchové paměti.

3.2.3 Metoda Sfumato

Sfumato neboli splývavé čtení je alternativní metodou vyučování čtení českého původu. S touto metodou je spojeno jméno Mária Navrátilová. Základem přístupu je propojenost zraku, sluchu a hlasu. Vychází z přenosu smyslových informací a jejich zprostředkování. Nutná je především dlouhá expozice a správná intonace (Fasnerová, 2018, str. 157). Výuka propojuje plynulost a správnou intonaci s porozuměním. Prodlužování hlásek nabízí více času na vytvoření nervových spojů, a tím se podporuje plynulost očních pohybů. Technika práce očí je tedy zásadní. „Charakteristické prvky jsou: střídání činností, hlasité zpívavé čtení, zapojení všech dětí do učebních aktivit.“ (Navrátilová & Neumanová, Komenský, 2015, str. 40) V rámci této metody se podporuje společné čtení, které snižuje stresový faktor u jedinců, ti zároveň mohou sluchově kontrolovat své vlastní čtení a čtení ostatních. Sfumato cíleně uvolňuje pohyby rukou a využívá prvků dramatizace. „Prvky dramatiky jsou totiž nedílnou součástí výuky čtení a pomáhají nejen udržet pozornost dětí, ale podporují také zapamatování při výuce.“ (Navrátilová & Neumanová, Komenský, 2015, str. 40)

3.2.4 Globální metoda

Metoda globálního čtení neboli metoda celých slov je výrazně založena na vizuální podobě obsahu. Tato metoda je spojena s osobností Václava Příhody a vychází z psychologie předškolního věku, kdy je myšlení dětí v tomto věku zaměřeno na celky, nikoliv na detaily (Zelinková, 2015, str. 44). Metodický postup tak vychází od celku k jednotlivým prvkům. Globální metoda byla v našem školství prvně užívána ve třicátých letech 20. století a běžně se používala do roku 1951, následně se do praxe opět uváděla po roce 1989 (Fasnerová, 2018, str. 87). Žáci v prvních etapách výuky čtení využívají obrazový materiál s odpovídajícím slovem. Důraz se u této metody klade zejména na význam slova, až později (po důkladném upevnění významu) se slovo odděluje na jednotlivá písmena. Tento princip je možné využívat i v předčtenářském období u intaktních dětí. Významnou učební pomůckou je například *První čtení* (2014)

z nakladatelství Parta (autoři: K. Hemzáčková, J. Pešková, J. Jiřík). Globální metoda bývá běžně užívána u žáků se zdravotním postižením těžšího stupně (například se středně těžkým nebo těžkým mentálním postižením apod.). Tato metoda však může činit potíže zejména jedincům s nedostatky ve zrakové paměti.

3.3 Faktory ovlivňující čtení

Zdatní čtenáři mají optimálnější startovací pozici pro studium než ti, kteří v této oblasti selhávají. Sebehodnocení čtení u dětí s dyslexií je ovlivněno srovnáváním dovedností s vrstevníky, a to zejména ve školním prostředí. Kvalita čtení u žáků s dyslexií má dle Matějčka a Vágnerové (2006, str. 7) dopad na emoční prožívání a sociální oblast. Významně tak může ovlivnit motivaci dítěte ke čtení. Rychlost čtení má výrazný vliv na porozumění čtenému a na subjektivní vnímání náročnosti čtení. Rychlost 60 slov za minutu se nazývá kritickou rychlostí, která však není plně dostatečná, pro plynulé a pohodlné čtení se předpokládá minimální rychlost 100 slov za minutu (Pokorná, 2010, str. 83). Dalším významným faktorem pro plynulé čtení s porozuměním jsou oční pohyby. Badatelé je porovnávali napříč skupinami nedyslektiků a dyslektiků. Oční pohyby při čtení jsou charakteristické dobou fixace a následným skokem (sakádou) na další část textu. Dobrý čtenář má průměrnou dobu fixace 250 milisekund, kdežto u osob s dyslexií může být tato doba až čtyřikrát delší a zároveň se častěji dívají zpět (Pokorná, 2010, str. 84). Nejazykový obraz dyslexie zohledňuje Jošt, který uvádí, že dle odborníků někteří dyslektici disponují tzv. sníženým prahem pro vyvolání nystagmu: „Dyslektici proto nemohou číst srovnatelně rychle s kontrolní skupinou, protože normální rychlost čtení, resp. normální rychlost, jakou se pohybuje oko po řádce či jakou má sled fixačních bodů, u nich vyvolává nystagmus, který narušuje normální vizuální zpracování textu.“ (Jošt, 2011, str. 305). V českém prostředí je možné zmínit *Test zrakového vnímání* (Felcmanová, 2014), který slouží k hodnocení zrakového vnímání u dětí v předškolním věku, případně na počátku povinné školní docházky. Test si klade za cíl zachytit děti s deficitem v této oblasti pro nastavení co nejefektivnějšího přístupu k rozvoji dané oblasti.

4. Čtenářská gramotnost

4.1 Vymezení pojmu a charakteristik čtenářské gramotnosti

Čtenářská gramotnost je pojem, který je v odborných kruzích v posledních letech velmi diskutovaný. Úzce souvisí s tzv. funkční gramotností, která zastřešuje dovednosti nutné ke společenskému uplatnění jedince. „Je to gramotnost v oblasti literární, dokumentové a numerické, například dovednost nejen číst, ale také chápat složitější texty, vyplnit formulář, rozumět grafům, tabulkám a podobně.“ (Průcha et al., 2013, str. 67) Školní docházka by tak měla systematicky rozvíjet schopnost práce s textem. Jedině tímto způsobem je možné podporovat funkční gramotnost žáků. Funkční gramotnost je chápána za nadřazený pojem gramotnosti čtenářské, jazykové, sociální, matematické a dalších. Čtenářská gramotnost se opírá o racionalitu, o schopnost správně a věcně reflektovat přečtený text. Jedná se o souhrn schopností operovat s písemnými texty, porozumět jim, srovnávat je a analyzovat (Průcha et al., 2013, str. 42). Mezi hlavní úkoly základní školy patří rozvoj čtenářských dovedností žáků, jelikož pro další vzdělávání je dostatečná úroveň čtenářské gramotnosti naprosto nezbytná. Bez schopnosti orientovat se v textu, porozumět čtenému, vybrat z textu to nejdůležitější a pochopit smysl psaného textu není možné, aby žák byl školsky úspěšný. Pro čtení je zároveň klíčová schopnost soustředit se. Porozumění čtenému je navíc považováno za komplexní dovednost. „Čtenářská gramotnost je vnímána jako celoživotně se rozvíjející vybavenost jedince vědomostmi, dovednostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro orientaci ve všech druzích textů v nejrůznějších individuálních a sociálních kontextech.“ (Zachová, 2013, str. 63) Nejedná se tedy o neměnnou konstantu, ale může se v průběhu života měnit.

Čtenářská gramotnost je úzce propojena s čtenářskou zkušeností jedince. Doležalová (2014, str. 25, 26) ji rozděluje na několik etap:

- etapa spontánní gramotnosti,
- etapa elementární čtenářské gramotnosti,
- etapa základní čtenářské gramotnosti,
- etapa rozvinuté základní čtenářské gramotnosti,
- etapa funkční gramotnosti

První etapa (etapa spontánní gramotnosti) je příznačná seznamováním se s knihou, věkově ji lze zařadit mezi třetí až šestý rok věku. V této fázi má výraznou roli rodinné čtenářské prostředí a následně předškolní institucionální vzdělávání. Děti si tak tvoří čtenářské prekoncepty, které dále uplatňují v druhé fázi, a to zhruba ve věku šest až deset let (etapa elementární čtenářské gramotnosti). Tato etapa představuje nácvik čtení a psaní s důrazem na techniku, přičemž je nutné dbát i na zážitek. Etapa základní čtenářské gramotnosti je charakteristická již určitou čtenářskou zkušeností jedince, základem je rozvoj čtení s porozuměním. Následná etapa (etapa rozvinuté základní čtenářské gramotnosti) zahrnuje schopnost jedince analyzovat a interpretovat čtený text, využívat informace z něj. Za vrchol fází čtenářské gramotnosti je považována gramotnost funkční, která navazuje na etapy předcházející (Doležalová, 2014, str. 26). Základní vzdělávání by mělo umožnit její rozvoj a užití v denním životě jedince.

Úlohou výuky na počátcích základního vzdělávání je výuka čtení, psaní a počítání. V oblasti čtení často bývá laickou veřejností upozaděna oblast porozumění, avšak ta plní klíčovou roli k efektivnímu čtení, které umožňuje rozvoj myšlení a skutečného vzdělávání. Oproti problémům v dekodování nemusí být selhávání v oblasti porozumění ihned patrné. Je nutné cíleně sledovat schopnost čtení s porozuměním, které představuje předpoklad pro funkční gramotnost (Špačková, 2016, str. 131). Mezi příčiny neúspěchů ve vzdělávání je možné mimo jiné zařadit rovněž neporozumění instrukcím v textu a následné selhávání v plnění úkolů v odborných předmětech. Je podstatné, aby čtenář zvládl spojit jednotlivosti v celek, a tím porozuměl čtenému. Zároveň však musí dokázat kriticky přemýšlet nad textem a sledovat ho z více úhlů pohledu. Metakognie čtenáři pomáhá k určité sebereflexi v souvislosti se čtením textu (Švrčková in Wildová et al., 2012, str. 46). Sdílení se vztahuje k interakci s dalšími čtenáři, se kterými je možné o textu diskutovat a nahlédnout na něj komplexněji. Využití textu k vlastnímu životu čtenáře nám přináší aplikace čtenářské gramotnosti, přičemž tyto kategorie uzavírá vlastní vztah k četbě, tedy osobní hledisko ke čtení.

Čtenářská gramotnost bývá sledována a výzkumně zkoumána ve velkých srovnávacích výzkumech. Pro co možná nejkompexnější zjištění se užívají testy čtenářské gramotnosti a zároveň dotazníková šetření. Za významné mezinárodní srovnávací výzkumy sledující čtenářskou gramotnost se mimo jiné považují ty, které jsou realizovány organizací OECD (již od 90. let 20. století) (Doležalová, 2014, str. 82).

Velkou část výzkumů sledujících čtenářskou gramotnost, do kterých se zapojila i Česká republika, organizovala Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání. Pravidelně se získávají data o výsledcích čtenářské gramotnosti, a to konkrétně od poloviny devadesátých let 20. století (Zachová, 2013, str. 4). Jsou známy zejména mezinárodní výkupy PISA nebo PIRLS, do kterých bývají čeští žáci zahrnuti. PISA i PIRLS nabízejí porovnání aktuální úrovně čtenářské gramotnosti napříč jednotlivými státy. Tyto výkupy však sledují zejména některé oblasti čtenářství, jejich centrem zájmu například zpravidla není postoj ke čtení. S tím souzní následující výrok: „Stávající definice PISA a PIRLS zohledňují pouze některé složky čtenářství, a to především ty, které lze testovat.“ (Altmanová, 2011, str. 8) Česká školní inspekce pravidelně zveřejňuje výsledky šetření PISA (Programme for International Student Assessment), dle kterých se české školství dozvídá o stavu gramotnosti (v tomto ohledu čtenářské) a může tak zhodnotit efektivitu současného vzdělávání.

4.2 Role čtenářské gramotnosti

Úroveň čtenářské gramotnosti má výrazný vliv na další vzdělávání a na rozvoj klíčových kompetencí, ze kterých je možné zmínit zejména kompetenci k učení. Jedním z hlavních cílů vzdělávání jedinců a celého vzdělávacího systému by měl být rozvoj právě čtenářské gramotnosti. Čtenářská gramotnost v sobě zahrnuje několik rovin, mezi které patří: vztah ke čtení, doslovné porozumění, vysuzování a hodnocení, metakognice, sdílení a aplikace (Altmanová, 2011, str. 8). Čtenářská gramotnost se zjišťuje v oblastech, jakými jsou: schopnost najít informace v textu, shrnout text, jeho funkci a vytvořit si vlastní názor na přečtené, tedy argumentovat. Práce s informacemi mnohdy dělá žákům potíže. Možné příčiny zhoršujících se výsledků českých žáků ve výkumech, které jsou zaměřeny na čtenářskou gramotnost, udává následující tvrzení: „Problém není tedy v tom, že by naši učitelé hůře učili a děti byly hloupější, změnila se však požadavky kladené na děti i na celou populaci, přesto způsob výuky zůstal v zásadě stejný.“ (Zachová, 2013, str. 105).

4.3 Faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost

Čtenářskou gramotnost ovlivňuje více faktorů, zásadní vliv má postoj ke čtení a zájmy jedince o tuto oblast, chápání textů a schopnost jim porozumět, dovednost kriticky hodnotit přečtený text. Dále se na rozvoji čtenářské gramotnosti výrazně podílí

schopnost sledovat procesy vlastního čtení a porozumět mechanismům, které jedinec užívá. Jisté ovlivnění spočívá i ve schopnosti sdílet zážitky z četby s dalšími lidmi, případně ze schopnosti porozumět čtenářství druhých. Zároveň má nemalý vliv i dovednost využít získané poznatky nebo hodnoty ze čtení k vlastním životním okolnostem. I přes úzkou a neoddělitelnou propojenost čtenářství a čtenářské gramotnosti je možné sledovat určité rozdíly v kontextu faktorů, jež na ně působí. Oproti čtenářství, které je výrazně ovlivněno mimoškolními aktivitami, je čtenářská gramotnost v úzké návaznosti se školním vzděláváním (Zachová, 2013, str. 63). Mezi základy čtenářské gramotnosti lze již v předškolním věku zařadit vícero předpokladů (kognitivní, jazykové, osobnostní), ale rovněž mezi ně patří brzké předčtenářské zkušenosti, rodinné prostředí (čtenářsky podnětné) apod. (Kucharská & Seidlová Málková, Pedagogika, 2012, str. 1). „Jedním ze základních a důležitých cílů vzdělávání na základním stupni je dosažení dobré úrovně porozumění čtenému textu.“ (Richterová & Rychlíková in Kucharská, 2015, str. 166).

Altmanová (2011, str. 8) operuje s následujícími rovinami čtenářské gramotnosti, které se vzájemně prolínají a mají stejnou důležitost:

- vztah ke čtení,
- doslovné porozumění,
- vysuzování a hodnocení,
- metakognice,
- sdílení a aplikace.

Pro optimální rozvoj čtenářské gramotnosti je u jedince základem vnitřní motivace ke čtení. Čtenář s rozvinutou čtenářskou gramotností je schopen na základě svých čtenářských zkušeností porozumět psaným textům, hodnotit je, znát svůj vlastní záměr, poznatky z přečteného sdílet s ostatními a v neposlední řadě čtenářskou zkušenost využít ve svém reálném životě. Nízká úroveň čtenářských dovedností významně brzdí jedince a takřka mu znemožňuje další kvalitní a efektivní vzdělávání i celkové zařazení do běžné společnosti. Špatní čtenáři se tak mnohdy dostávají do situací, kdy i na středních a vysokých školách, případně i v dospělém věku, mají kvůli tomuto nedostatku výrazné obtíže v dalším vzdělávání a v uplatnění se na pracovním trhu. Schopnost porozumět čtenému totiž mimo jiné zvyšuje sociální adaptabilitu čtenáře a nabízí mu vyšší míru nezávislosti myšlení (Zachová, 2013, str. 5). Úroveň čtenářské

gramotnosti tak výrazně ovlivňuje to, zda jedinec bude schopen odolat různým formám manipulace ze strany textů. Škola by se tudíž z těchto důvodů měla významně soustředit i na žáky, kteří vyžadují vyšší míru podpory, tedy na žáky, kteří v tomto kontextu mají se čtením problémy. Tyto žáky není možné vnímat jako homogenní skupinu slabých čtenářů, jelikož faktorů podílejících se na schopnosti pracovat s textem je více. Může se jednat o žáky nejen se specifickými poruchami učení, ale také například o žáky s vývojovou dysfázií, se sociálním znevýhodněním, poruchou autistického spektra, případně se může jednat o žáky s odlišným mateřským jazykem a další.

4.4 Vybrané metody a programy pro rozvoj čtení a čtenářské gramotnosti

Následující text podává charakteristiku vybraných metod pro rozvoj čtení a čtenářské gramotnosti. V současné době se uplatňuje velké množství projektů a metod pro rozvoj čtení či čtenářské gramotnosti u dětí předškolního věku a žáků základních škol. Je možné zmínit mimo jiné online aplikaci *Včelka*, která je určena žákům s obtížemi ve čtení (včetně dyslexie). Nabízí pravidelný trénink čtení při práci na počítači nebo tabletu. *Spolučítanka* dále představuje reedukační program uplatňovaný na Slovensku, který se zaměřuje na nácvik strategií pro čtení s porozuměním u podprůměrných čtenářů, včetně dětí s dyslexií. Program je zaměřen na žáky od 4. ročníku, vychází z amerického intervenčního programu Collaborative Strategic Reading a slouží k rozvoji čtenářských kognitivních a metakognitivních strategií (Žovinec et al., 2014, str. 105).

I přes to, že podrobnější sledování principu fungování existujících programů a metod pro rozvoj čtení by bylo výzkumně zajímavé, si tato kapitola neklade za cíl pojmout danou problematiku komplexně. Slouží pouze pro ilustraci možných přístupů a snaží se ukázat takové, které se ve školní praxi v současné době uplatňují. Předkládaný text blíže charakterizuje následující přístupy: *Deficity dílčích funkcí*, *Metoda dobrého startu*, *Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina*, *Stimulační program Maxík pro děti předškolního věku a pro děti s odloženou školní docházkou*

4.4.1 Deficity dílčích funkcí

Model Brigitte Sindelarové je prakticky postavený, přičemž za klíčové považuje zjištění konkrétních příčin problémů, jelikož problém v jedné části ovlivní i další. Diagnostika deficitů dílčích funkcí je možná již v předškolním období. Běžné a pravidelné aktivity pro rozvoj těchto schopností mohou dítě výrazně podpořit. Deficity dílčích funkcí představují oslabení schopností, které zapříčiňují obtíže při výuce čtení, psaní a počítání. „Dílčí funkce definujeme jako základní schopnosti, které umožňují diferenciaci a rozvoj vyšších psychických funkcí, jako jsou řeč a myšlení. V dalším vývoji jsou předpokladem, o který se opírá dovednost čtení, psaní, počítání a i přiměřeného chování.“ (Sindelar, překlad Pokorná, 2013, str. 8). Čím dříve se u dítěte rozpoznají určité deficity a dané dílčí funkce se začnou posilovat, tím je plynulejší vývoj pravděpodobnější.

Dílčí funkce zahrnují následující oblasti: diferenciaci pozadí a figury nebo zaměření pozornosti, optická a akustická diferenciaci a členění, intermodální kódování, paměť, funkce seriality, orientace v prostoru (Sindelar, překlad Pokorná, 2013, str. 8). Zraková diferenciaci zahrnuje schopnost rozlišovat zrakem tvary písmen, sledovat rozdíly, zraková paměť navíc umožňuje zapamatovávání si tvarů písmen, schopnost vybavit si tvar. Diferenciaci pozadí a figury představuje schopnost vydělit část od celku a zároveň vnímat slyšené či viděné celostně. Sluchová diferenciaci zahrnuje schopnost analyzovat podobné zvuky v souvislosti s auditivní pamětí, která také umožňuje zapamatovávání slyšených zvuků, hlásek a slov. Podstatná je rovněž prostorová orientace sloužící k vnímání prostorových vztahů nebo intermodalita. Správné fungování intermodálního kódování umožňuje efektivní přepínání mezi jednotlivými formami vnímání. Serialita k tomu umožňuje pamatovat si jednotlivé sekvence, vytvářet posloupnosti. Tyto všechny dílčí funkce napomáhají k dalšímu rozvoji kognice i ke školnímu učení.

4.4.2 Metoda dobrého startu

Pro rozvoj psychomotoriky a kognitivních funkcí bývá mnohdy v předškolním vzdělávání užíván program s názvem *Metoda dobrého startu*, který může napomoci i dětem s rizikem dyslexie. Jedná se o preventivní formu, nikoliv o cílený reedukační přístup. „Metoda dobrého startu je syntézou cvičení a postupů zaměřených na percepčně-motorický rozvoj, rozvoj řeči a utváření sociálních vztahů. Přispívá k lateralizaci, vnímání tělesného schématu a k pravo-levé orientaci na vlastním těle

i v prostoru.“ (Zelinková, Pedagogika, 2000, str. 153) Je určena k všeobecnému rozvoji jedince, k rozvoji řeči, percepce, motoriky a dalších dílčích oblastí. „Rytmu, melodii a slovům písní odpovídají pohybová, řečová a grafomotorická cvičení.“ (Zelinková, Pedagogika, 2000, str. 153). Metoda u dětí rozvíjí následující tři složky:

- zrakovou složku (diferenciace geometrických tvarů),
- sluchovou složku (rytmus písniček – nácvik a identifikace),
- pohybovou složku (napodobování gest do rytmu dle geometrických tvarů) (Fasnerová, 2018, str. 149).

Motivační faktor je v tomto přístupu základním předpokladem, k čemu přispívá hrová podoba práce s písněmi a melodií. Emoční a sociální rozměr je v rámci této metody taktéž začleněn.

4.4.3 Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina

Nástup do základní školy a počátek výuky čtení a psaní bývá obvykle obdobím, ve kterém je možné objevit u jedince nedostatky v oblasti fonemického uvědomování neboli sluchového vnímání. Tyto potíže samozřejmě mají ihned zpočátku vzdělávací dráhy vliv na celkové sebehodnocení a motivaci jedince. Již v předškolním věku je tedy potřeba zaměřit se na pregramotnostní dovednosti, tedy na poznatky a dovednosti předcházející čtení i psaní. Je nutné podporovat oblast fonemického uvědomování, což se v mateřských školách děje, avšak mnohdy nepříliš systematicky. Právě systematické a cílené působení na tuto oblast může být prostředkem pro snížení obtíží ve čtení. Včasná podpora fonemického uvědomování může napomoci ke snížení následných obtíží ve výuce čtení a psaní. Zástupce vývojové psychologie ruského původu, D. B. Elkonin, vytvořil strukturovanou a propracovanou metodu pro rozvoj fonemického uvědomování (*Trénink jazykových schopností*), která se v současné době intenzivně dostává do oblasti školství. V českém prostředí se tento přístup situuje zejména do předškolního věku, kdežto originální metoda se zaměřuje spíše na školní věk, je založena na práci se slabikářem v prvním ročníku ZŠ (Ježková, Poradce ředitelky mateřské školy, 2016, str. 21).

Mezi základní předpoklady úspěšného čtení s porozuměním se s ohledem na tuto metodu řadí zejména sluchová orientace ve slovech. Tento program je nastaven zároveň na rozvoji paměti, která je nedílnou součástí efektivního čtení s porozuměním. Děti si

díky této metodě uvědomují, že slovo má nejen význam, ale také svou zvukovou podobu. Základem je schopnost určování prvních a posledních hlásek slova a poznatek, že změna hlásky může zapříčinit změnu významu. Cílem není naučit děti číst, děti se učí porozumět tomu, jak z jednotlivých písmen vznikají celá slova. Metodika s názvem *Krajina slov* je založena na hrových situacích a pravidelné práci s grafickými schématy, žetony a pracovním sešitem (zvaným *Hláskář*), ve kterém jsou úlohy koncipovány od elementárních po složitější. „V Krajině slov vystupují postavy reprezentující klíčové pojmy a vlastnosti jazykového materiálu: Mistr Slabika, Mistr Délka, Hlásulky, kamarádi Tap a Ťap a další.“ (Ježková, Poradce ředitelky mateřské školy, 2016, str. 22). Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina je vysoce funkčním prostředkem přípravy předškoláků na čtení. Velmi efektivní je zavést tento program v posledním roce předškolního vzdělávání a pro žáky s odkladem školní docházky.

4.4.4 Stimulační program Maxík pro děti předškolního věku a pro děti s odloženou školní docházkou

Jedná se o akreditovaný stimulační program, jehož autorkami jsou Pavla Bubeníčková a Zdeňka Janhubová. Program vychází z tendence obměňovat podmínky pro učení, nejedná se tak o čistou podobu reedukace. V jednotlivých lekcích si klade za cíl rozvoj oblasti motoriky, grafomotoriky a percepce, přičemž všechny složky jsou považovány za stejně důležité. Maxík se snaží o stimulaci všech dílčích funkcí, které mají vliv na následnou školní úspěšnost. Pravidelný každodenní trénink je předpokladem k úspěchu. V současné době je hojně užíván taktéž v mateřských školách nebo v prvním ročníku základní školy, program může vést proškolený pedagog. Diplomová práce se blíže tímto funkčním programem dále nezabývá.

5. Čtenářství

5.1 Charakteristika a význam čtenářství

Čtenářství je dovednost, které se učíme a ke které se vyvíjíme. S dovedností čtení úzce souvisí právě čtenářství, které představuje propojenost osobnostních, sociálních a kulturních složek rozvoje čtení. (Kucharská et al., 2014, str. 7) „Od čtení se liší tím, že je vždy spojeno se záměrnou, dobrovolnou činností, je zálibou.“ (Doležalová, 2014, str. 63). Čtenářem je chápán jedinec, který dokáže využít knihy a texty v rámci společenského života. Osobnost jedince se ve čtenářství může promítat. Čtení je úzce spojeno s prožitkem jedince, jedná se tedy o činnost subjektivní, přičemž každý člověk k němu přistupuje individuálně, tento proces se tudíž nedá objektivizovat. Čtenářství se týká celé společnosti a všech oblastí života. Zahrnuje zájem jedinců o čtení jako takové nebo o jejich preference ve výběru žánrů, knih či autorů. Samozřejmě je vztah ke čtení ovlivněn společností a jejím nastavením. V tomto kontextu však pozornost bude směřovat spíše ke vzdělávacímu procesu.

5.2 Čtenářství v předškolním věku

Čtenářské návyky by se měly rozvíjet již od raného věku, to znamená již v předškolním období, kdy se děti seznamují s knihou, a to zejména hravou a pro ně motivující formou. Čas strávený s knihou by měl dětem přinášet příjemné prožitky a mohl by zároveň podporovat vztah mezi rodičem a dítětem. „Je proto třeba zajistit, aby četba působila na dítě pozitivně, a to jak předčítaná, tak čtená samostatně.“ (Altmanová, 2011, str. 6). Čtenářství jedinců v tomto věku silně ovlivňuje rodinné zázemí a předškolní příprava. Vzdělávací oblast Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání *Dítě a jeho psychika* v sobě zahrnuje podoblast *Jazyk a řeč*. Pedagogové v mateřských školách dle této vzdělávací oblasti přímo působí na:

- „osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení i psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka i další formy sdělení verbální i neverbální (výtvarné, hudební, pohybové, dramatické)“ (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2018, str. 17).

Mateřská škola v tomto ohledu zastupuje významnou roli, měla by nabízet „činnosti a příležitosti seznamující děti s různými sdělovacími prostředky (noviny, časopisy, knihy, audiovizuální technika)“ (Rámcový vzdělávací program pro předškolní

vzdělávání, 2018, str. 18). Běžně se tak děti v mateřských školách seznamují s knihami a získávají předčtenářské zkušenosti. Mezi další vzdělávací nabídku v této oblasti se řadí „poslech čtených či vyprávěných pohádek a příběhů, sledování filmových a divadelních pohádek a příběhů, prohlížení a čtení knížek“ (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2018, str. 17, 18). Děti se rovněž seznamují s aktivitami pracovního charakteru nebo jsou cílevědomě vedeni ke grafomotorickým průpravným cvičením. Je brán zřetel na systematickou práci, kdy jsou děti vedeny k činnostem zleva doprava, které následně usnadní pochopit princip čtení a psaní.

5.3 Čtenářství na 1. stupni ZŠ

Čtenářství na prvním stupni základní školy se postupně vyvíjí z přečtenářské ke čtenářské etapě. Zejména v prvních dvou ročnících je dětské čtenářství specifické především tím, že se žáci seznamují s písemnou podobou písmen, slov, vět, textů. Jedná se o první fázi aktivního čtení, která je založena na výuce čtení a psaní. Pro zážitkové čtení příběhů v raných fázích výuky čtení děti potřebují podporu dospělé osoby. Velmi efektivní je obdobně jako v předškolním věku hlasité předčítání dětem, které mohou v textu sledovat jednotlivá slova, pozorovat strategie čtení nebo shrnovat dění ze slyšených příběhů.

Rozvoj čtenářství a funkčního užití čtení

Cílem všech užívaných metod není pouze nácvik čtení a psaní jakožto formální schoposti, avšak jedná se především o rozvoj čtenářské a písarské gramotnosti, tedy o funkční užití čtení a psaní. Pedagogická praxe by měla naplňovat kompetence žáků ve čtení i psaní s důrazem na porozumění. Již na prvním stupni základního vzdělávání se metodicky operuje s rozvojem čtenářských kompetencí. Některé očekávané výstupy Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání se v rámci sekce *Komunikační a slohové výchovy* i *Literární výchovy* přímo zaměřují na práci s texty. Pro první stupeň se jedná mimo jiné o následující očekávané výstupy, dle kterých žák:

- „ČJL-3-1-01 plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti“
- „ČJL-3-3-04 pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností“

(Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2018, str. 18, 21)

5.4 Čtenářství na 2. stupni ZŠ

Vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace* a *Literární výchova* Rámcového

vzdělávacího programu pro základní vzdělávání vytyčují cíle pro rozvoj kompetencí v oblasti komunikační, slohové a literární výchovy. S ohledem na čtenářství se pro druhý stupeň základní školy jedná výběrem o následující očekávané výstupy, které se zaměřují na recepci literárních děl a porozumění:

- „ČJL-5-1-01 čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas“
- „ČJL-5-3-01 vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je“

(Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2018, str. 18, 21)

Mimo jiné žáci získávají poznatky z literární terminologie a literárnědruhové oblasti, dále se zde uvádí, že žáci: „Postupně získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu.“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017, str. 16). Čtení příběhů by mělo být motivujícím prostředkem ke čtenářství, je tudíž nutné, aby žák vnímal smysluplnost čtení a cítil potřebu číst příběhy. Toto jistě není samozřejmé a je potřeba, aby se žákům předkládaly texty, které jim budou určitým způsobem blízké. Motivační faktor zde zaujímá nezastupitelné místo. V závěru docházky do základní školy by čtenářské dovednosti žáků měly být již na dobré úrovni.

5.5 Podpora četby a čtenářství žáků s dyslexií

5.5.1 Obecné možnosti podpory četby a čtenářství

Je nutné, aby se široká odborná veřejnost podílela na podpoře čtenářství a čtenářské gramotnosti, jelikož se jedná o zásadní složku vzdělanosti. Úlohou státu je mimo jiné poskytnout dostatek městských nebo veřejných knihoven, efektivně pečovat o nakladatelskou síť (Zachová, 2013, str. 4). Odborníci neustále usilují o zlepšení vztahu veřejnosti ke čtenářství a rovněž ke zvýšení čtenářské gramotnosti. Taktéž média plní důležitou funkci z hlediska zájmu o literaturu. Podstatným nástrojem jsou právě reklamy. Vedle toho vrstevníci mají na jedince nezpochybnitelný vliv, a to i v přístupu ke čtení. Prostředí školy je pro výměnu názorů o knihách i o čtení optimální a při vhodném nastavení se jedná o velice funkční hledisko. Žáci si mohou navzájem doporučovat knihy, vyměňovat si o nich názory (Altmanová, 2011, str. 6).

Žáci, kteří mají obtíže ve čtení, jsou ve škole již dlouhou dobu sledováni a je jim obvykle poskytována intervence. Nejčastější sledovanou skupinou jsou žáci právě se specifickými poruchami učení. V současnosti je těmto žákům většinou poskytována

podpora pomocí podpůrných opatření různého stupně, která mohou sahat i do výuky literatury. Ponoření se do četby obecně jedincům přináší estetický prožitek, díky kterému se rozvíjí složky osobnosti, jakými jsou například empatie či pochopení druhých. Se vzrůstající čtenářskou zkušeností stoupá rovněž schopnost konfrontovat přečtené informace s tím, co jedinec sám prožívá. Zároveň žákům rozvíjí fantazii, kreativitu, slovní zásobu, jazykový cit a kupříkladu nabízí i společenská témata k hovoru. Odborníci rovněž dokládají, že lidé, kteří hojně a pravidelně čtou, mají vyšší míru empatie a lépe rozumí chování druhých (Krejčová, Bodnárová, Šemberová, & Balharová, 2018, str. 138). To může být dalším argumentem na otázku, proč je důležité číst.

Čtenářství se vývojem společnosti obměňuje a modifikuje, v současnosti mají na čtení rovněž velký vliv informační technologie. Četba a čtenářství se nedají rozvíjet bez čtení. Je tedy zjevné, že pro zlepšování čtenářských dovedností je potřeba číst. U žáků s dyslexií je to obzvláště důležité, jelikož trénink a nácvik techniky čtení je zkrátka klíčový. Je nutné si tento proces zautomatizovat z toho důvodu, aby nedocházelo pouze k diskriminaci jednotlivých hlásek a bylo tak podporováno porozumění textu jako celku. Existuje spousta metod a přístupů na podporu čtenářství a na prevenci nečtenářství. Je možné rovněž využívat velkou škálu nástrojů pro zjednodušení čtení. Škola má pestrou paletu možností, jak podpořit žáky s obtížemi ve čtení (v tomto případě žáky s dyslexií). Děti jsou ve svém čtenářství ovlivňovány mnoha faktory, přičemž rodina a její vztah ke knihám zastupuje tu základní roli. Pokud rodiče vedou dítě ke čtení, a to nejlépe svým osobním příkladem a ne direktivním nařízením, má poté škola v mnoha aspektech snazší úlohu. V případě, že rodina nepreferuje trávení volného času s knihou, je škola tou hlavní složkou pro navození pozitivního vztahu ke čtení.

Následující text shrnuje poznatky zejména ze dvou oblastí, které mají na čtenářství jedince významný vliv – role rodinného prostředí, školního prostředí. V konečném důsledku text předkládá nástin běžně užívaných projektů pro rozvoj čtenářství.

5.5.2 Podpora čtenářství jedince ze strany rodiny

Rodinné prostředí má na sebepojetí jedince s dyslexií významný vliv. Přijetí ze strany rodičů je základem pro podporu správného rozvoje sebehodnocení dítěte. „Pro dítě je proto zásadní, aby bylo podporováno a oceňováno a aby přirozeně zažívalo pocit, že

někam patří.“ (Přinosilová & Smutná in Bartoňová & Vítková, 2013, str. 208). Významná role rodinného zázemí je jistě nezpochybnitelná. Rodina je pro jedince tím klíčovým ve všech oblastech, včetně vzdělávání, přístupu k učení i k samotnému čtení a postojům k němu. Čtenářské rodinné prostředí zahrnuje vztah rodiny ke čtení a její návyky. Výsledky studie (Katzir, Lesaux, & Kim, 2009, str. 261-276) sledující čtenářské sebepojetí prokázaly vztah mezi pozitivní podporou ze strany rodiny pro rozvoj gramotnosti a úrovně čtenářského sebevědomí u dětí. Rovněž zájem rodičů o literaturu ovlivňuje vztah dítěte ke čtení.

Podstatný je podpůrný a bezpečný vztah mezi dítětem a rodičem. Kdy se jako vhodná praxe jeví pravidelnost, tedy určitý rituál ve společném trávení volného času nad knihou. Předčítání dětem je považováno za velice efektivní prostředek pro navázání vztahu k četbě a samozřejmě také k upevňování vztahu mezi rodičem a dítětem. Podporu sociálních vztahů společně se zájmem o knihy uvnitř rodiny vyzdvihuje taktéž Jucovičová (2014, str. 69), která zdůrazňuje užitek předčítání i v pozdějším (tedy školním) věku dítěte. Tyto okamžiky mají být spojené s pohodlím, bezpečím, vzájemným kontaktem mezi rodičem a dítětem, s klidem a společně tráveným časem. Pokud rodič tráví volné chvíle u knihy, mnohdy si tento návyk dítě přenáší i do svého trávení volného času. Toto stanovisko udává i následující výrok: „Bezpečné připoutání dítěte k matce či jinému dospělému (tzv. attachment) umožňuje, aby se dítě soustředilo na společné čtení po delší dobu a po rodiči čtení vyžadovalo.“ (Kucharská, 2014, str. 42). Určitý vliv může mít i vybavenost domácnosti knihovny. Je nutné, aby výběr knih a jejich kognitivní náročnost vždy korespondovaly s věkem a poznávacími dovednostmi dítěte.

5.5.3 Podpora čtenářství ze strany školy a pedagogů

Sama škola může pro rozvoj čtenářství svých žáků organizovat mnoho zážitkových aktivit týkajících se podpory čtenářství, a tím přiblížit svět literatury žákům. Škola má dle Zachové (2013, str. 105) na čtenářství žáků vliv přibližně z jedné třetiny. „Škola je u nás i ve světě institucí, která může přispět k rovnosti vzdělávacích šancí žáků.“ (Altmanová, 2011, str. 6). Ve škole je možné pořádat literární soutěže nebo se podílet na anketách ohledně čtenářských preferencí. Tyto aktivity se považují za neformální formu přemýšlení o literatuře. Žáci mohou získat inspiraci k další četbě, dále zjistí, jak vnímají literaturu ostatní, a také si upevní fakt, že literatura může být společenským tématem.

Pokud se nezapojují jen žáci, ale jsou aktivní i samotní pedagogové, rodiče či nepedagogičtí pracovníci, je motivace k účasti na této anketě jistě vyšší. Za běžnou praxi se již považují zřízené knihovny a volný přístup ke knihám přímo ve školním prostředí (Jucovičová, 2014, str. 68). Velmi cenné mohou být různé besedy se spisovateli nebo básníky. Společnými rozhovory nebo prostřednictvím autorského čtení s těmito autoritami se žákům literatura v mnohém přiblíží a nebude pro ně již neuchopitelná. Tato setkání se mohou konat v rámci spolupráce s blízkou knihovnou, případně může škola vynaložit vlastní aktivitu v jejich zprostředkování. Je možné rodičům a jejich dětem nabídnout zážitkové aktivity v podobě například strávených nocí s knihou ve škole, návštěv knihoven, ve kterých se žákům i rodičům ukáže, jak taková knihovna funguje, jak vyhledávat knihy apod.

Pedagogové škol mají významnou pozici pro žáky a jejich vnímání čtení a knih i na sebehodnocení vlastního čtenářství u žáků. Toto stanovisko zastává rovněž Flanigan (2007, str. 37-70), který vyzdvihuje podněčování k rozvoji čtenářských kompetencí ze strany učitele. Učitel má dle výsledků Flaniganovy studie svým způsobem práce s žáky nezastupitelný vliv na rozvoj jejich jazykových a čtenářských dovedností. Žáci s dyslexií jsou v tomto ohledu rizikovou skupinou. Učitelé by jim tak měli poskytnout intenzivní podporu již od prvních ročníků školní docházky. V oblasti čtenářství je nutné poskytnout možnost zažívání pocitu úspěchu a tím podporovat vnitřní motivaci ke čtení. Vše se odvíjí od zaujetí knihou, možnost vlastního výběru knihy by měla být základním předpokladem pro navýšení zájmu o četbu.

Podpora v mateřské škole

Již učitel v mateřské škole může významně ovlivnit pregramotnost dětí a jejich vztah k četbě. Obecně se doporučuje, aby čtení bylo součástí společného setkávání, mělo by se tudíž jednat také o jev sociální, a to za účelem optimálního vrstevnického klimatu. „Pomocí čtení sdílíme emoce, situace, zkušenost s jinými členy sociální skupiny, je to něco, co nás spojuje, stejně tak se děje i u společného prohlížení knížek, vyprávění aj.“ (Kucharská, 2014, str. 43). Učitelé mateřských škol mnohdy předčtenářské dovednosti trénují intuitivně a postupně podporují přechod od názorně-obrazového po verbálně-logické myšlení. (Ježková, Poradce ředitelky mateřské školy, 2016, str. 21) „Literární výchova nabývá v mateřské škole velmi bohatého rozpětí, které samo přesahuje vlastní hranice a četbou navozuje další aktivity dítěte, jako je hra, recitace, dramatizace,

výtvarný projev zachycující předčítaný příběh, vyprávění, výtvarné vyprávění aj.“ (Homolová in Wildová et al., 2012, str. 34). Tyto aktivity mimo jiné výrazně podporují motivační složku ve vzdělávání.

Podpora na základní škole

Učitel na základní škole, případně i v dalších stupních vzdělávání, má výrazný vliv na to, jak budou žáci vnímat knihy a literaturu samotnou. „Znalost sebehodnocení dítěte je však velmi důležitá, protože pak můžeme cíleně pracovat s motivací i čtenářskými strategiemi, efektivněji pracovat na zlepšení čtenářských dovedností.“ (Kucharská, 2015, str. 188). Soriano-Ferer a Morte-Soriano (2017, str. 50-56) ve své studii zkoumali prostřednictvím dotazníku, který byl zadán učitelům, jak hodnotí motivaci ke čtení u žáků běžných a u žáků s dyslexií. Výsledky tohoto dotazníku ukázaly, že motivace žáků s dyslexií je v tomto ohledu nižší než u žáků intaktních. Žáci s dyslexií byli v tomto šetření dle mínění učitelů výrazně méně zapojeni do čtenářských aktivit. Výběr textů, se kterými se v hodinách pracuje, je zásadní. Je potřeba pracovat s motivujícími texty, které mohou žáky oslovit a které zároveň nabízejí dostatečnou estetickou hodnotu. Učitel by měl poskytovat dostatečné informace o knihách, které jsou na trhu, o autorech i o tom, kde knihy vyhledávat. Je vhodné, pokud pedagog žáky naučí psát si čtenářské deníky a zakládat čtenářská portfolia, touto praxí si žáci rozvíjejí schopnosti zobecnit příběhy přečtených děl a vystihnout jejich smysl, případně porovnávat s dalšími, navazovat tedy na nabytou literární zkušenost. Práce s texty by měla být základní součástí výuky českého jazyka a literatury, kdy by učitelé měli dbát na procvičování reflexí textů a zároveň na estetický prožitek.

Předčítání je jednou z forem zvyšování čtenářství jedinců, uplatňuje se zejména v preprimárním vzdělávání či v prvních ročnících primárního vzdělávání. S rozvojem čtenářských schopností žáků a se zvládnutím techniky čtení a psaní tato metoda postupně ze škol mizí. Fasnerová (2018, str. 241, 242) však uvádí, jak je důležité předčítat i žákům starším, tedy rovněž na druhém stupni základních škol. Pravidelné hlasité předčítání dětem může mít následující pozitivní výsledky:

- podpora vztahů v rodině,
- rozvoj slovní zásoby a komunikačních dovedností,
- rozvoj myšlení, utváření hodnot,

- rozvoj čtenářských a písarských kompetencí,
- podpora kreativity,
- prevence nežádoucích patologických jevů,
- uplatnění poznatků ze čtení v životě jedince (Fasnerová, 2018, str. 241, 242).

Učitel by sám měl být pro žáky vzorem v přístupu k literatuře a ke čtení. Měl by mít přehled o současné tvorbě a o aktuálních knihách určených pro děti. Tomu odpovídá i následující tvrzení: „Vášeň, nebo alespoň sympatie ke čtení, může vzbudit jen ten, kdo je sám pro čtení zapálený. Učitel, který už dávno přestal číst, se těžko stane jiskřičkou, která podpaluje.“ (Altmanová, 2011, str. 7).

5.5.4 Vybrané projekty pro podporu čtenářství

V České republice se v současnosti objevují četné podpůrné programy a projekty pro rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti u dětí. Mezi projekty, které podporují čtenářské kompetence u dětí, patří *dílny čtení* nebo kupříkladu projekty *Celé Česko čte dětem*, *Noc s Andersenem*, *Čtení pomáhá* a další. Následující text některé blíže charakterizuje.

Dílna čtení

Současná škola musí čelit snižujícímu se zájmu žáků o čtení, z toho důvodu čím dál více klade důraz na podporu trávení volného času nad knihou. Jako účinný nástroj mnohdy slouží tzv. dílny čtení. „Není to jednorázová metoda, zařazovaná „když zbude čas“, ale jde o celoroční systém práce s knihami a dětským čtenářstvím.“ (Altmanová, 2011, str. 6). Důraz je kladen na poskytování dostatku času na pravidelné čtení ve školním prostředí. Podporuje také sociální aspekt čtení, porozumění čtenému a čtenářskou gramotnost. Altmanová (2011, str. 10) mezi základní východiska principu dílny čtení řadí práci s celými knihami různorodé tematiky a souvislými beletristickými texty (nikoliv jen s ukázkami), přičemž knihy musí vzbuzovat u žáků zájem.

Celé Česko čte dětem

Tento projekt pro rozvoj čtenářských kompetencí má mezinárodní přesah, původ najdeme u Američana Jima Trelease, který byl významný zastánce hlasitého předčítání dětem (Fasnerová, 2018, str. 240). Ten metodicky pracuje s hlasitým čtením pro děti a dává praktické náměty – proč, jak nebo kdy číst. Heslo projektu zní: *Čteme dětem 20*

minut denně. Každý den! Eva Katrušáková tento projekt začala od roku 2006 rozvíjet i v českém prostředí. (Fasnerová, 2018, str. 241) V současné době se do projektu *Celé česko čte dětem* zapojuje řada škol.

6. Pojetí vlastního čtenářství a čtenářských dovedností ze strany žáků s dyslexií a žáků bez dyslexie

6.1 Charakteristika a cíle výzkumného šetření

Empirická část předkládané diplomové práce se zaměřuje na pojetí čtenářství, čtenářských preferencí a čtenářských dovedností u žáků na druhém stupni základních škol. Úžeji se zabývá pojetím čtenářství ze strany žáků se specifickou poruchou čtení (s dyslexií) v porovnání s pojetím ostatních žáků. Výzkumné šetření je založeno na kvantitativním výzkumu. Mezi hlavní znaky tohoto výzkumu v pedagogice patří objektivizované a maximálně možné přesné zkoumání reality (Maňák, Švec, & Švec, 2005, str. 56). Dle Hendla (2016, str. 59) jsou pro kvantitativní výzkum charakteristické strukturované a deduktivní postupy, které byly základem pro předkládané výzkumné šetření. Pro účely empirické části diplomové práce bylo tedy užito metody dotazníkového šetření, která je dále blíže charakterizována (viz Popis metod).

Centrem zájmu je sledování subjektivního hodnocení vlastního čtenářství ze strany žáků a jejich vztahu ke čtení. (Jak žáci hodnotí svou úroveň čtenářských dovedností a čtenářství. Jak hodnotí svou motivaci ke čtení a faktory ovlivňující jejich čtenářské zkušenosti.) Z toho vyplývá, že cílem výzkumného šetření je zejména pozorování hodnocení vlastních čtenářských dovedností žáků s dyslexií a identifikování jejich vztahu ke čtení literárních děl (včetně aktivit s tím spojených), zároveň se sledují jejich čtenářské návyky. Výzkumné šetření sleduje nuance či podobnosti obdržených dat u dvou skupin žáků – výzkumná skupina (žáci s dyslexií), kontrolní skupina (žáci bez dyslexie). Sleduje se četnost a charakter získaných dat a následně dochází k jejich podrobné analýze. Analýza dat druhotně sleduje rozdíly mezi jednotlivými ročníky (6. – 9.) či pohlavím. Samotná analýza je založena na čtyřech fázích, které jsou teoreticky ukotveny: 1. fáze – shromažďování dat, 2. fáze – ukládání dat do databáze, 3. fáze – třídění a kategorizace shromážděných údajů, 4. fáze – analýza získaných údajů (Maňák, Švec, & Švec, 2005, str. 36). Pro bližší uchopení problematiky sebehodnocení čtenářství a čtenářských dovedností žáků se specifickou poruchou čtení jsou získaná data v závěru doplněna o drobnou kazuistiku jedince s dyslexií s ohledem na čtenářství a čtenářské dovednosti. Centrem zájmu je sledování nabízené podpory v různých stupních

vzdělávacího systému. Jedná se tedy o ilustrativní příklad, který na konkrétních zkušenostech jedince s dyslexií otevírá problematiku podpory žáků s dyslexií ve vzdělávání rovněž s ohledem na rozvoj čtenářství. Toto doplnění koresponduje s tvrzením odborníků, že kombinace metod kvantitativní a kvalitativní metodologie umožňuje poznání, které je celistvější (Maňák, Švec, & Švec, 2005, str. 57).

6.2 Výzkumné otázky a předpoklady výzkumného šetření

Pro účely empirické části této práce jsem si stanovila následující relevantní výzkumné otázky:

- Jaký vztah mají žáci s dyslexií ke čtení literárních děl? Je pro ně prostředkem trávení volného času?
- Považují se žáci s dyslexií na druhém stupni základní školy za dobré čtenáře? Je patrný rozdíl v této oblasti mezi žáky s dyslexií a žáky bez dyslexie?
- Jaký vliv mají rodinné čtenářské zvyklosti na čtenářství žáků?

Na základě stanovených cílů a výzkumných otázek jsem si stanovila tyto předpoklady závěrů výzkumného šetření:

- Lze předpokládat, že žáci s dyslexií budou v menší míře tíhnout ke čtení jakožto prostředku trávení volného času než žáci bez specifické poruchy čtení (kontrolní skupina).
- Lze předpokládat, že žáci s dyslexií se budou považovat za slabší čtenáře než žáci bez zmíněných obtíží v učení.
- Lze předpokládat, že u obou skupin žáků (žáků s dyslexií i žáků intaktních) budou mít na zálibu ve čtení vliv i rodinné zvyklosti.
- Lze předpokládat, že pozitivní vztah ke čtení vede žáky k častějšímu čtení.

6.3 Popis metod

Mezi hojně užívanou metodu pedagogického výzkumu pro účely získávání dat se řadí dotazník, který slouží zejména jako metoda kvantitativního výzkumu. Jedná se o metodický nástroj, který slouží pro hromadné a poměrně rychlé zjišťování informací metodou písemného dotazování (Maňák, Švec, & Švec, 2005, str. 20). „Samotný

dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně.“ (Chrástka, 2016, str. 163). Pro účely šetření v rámci diplomové práce byl využit dotazník určený žákům druhého stupně základní školy, který sledoval zájem o četbu v souvislosti se čtenářským chováním. Tato metoda získávání dat byla zvolena především z důvodů efektivního shromažďování informací od většího počtu respondentů. S ohledem na charakteristiky kvantitativních metod pedagogického výzkumu jsem užívala položky obsahové, které sloužily k získávání údajů. Taktéž byly pro navázání kontaktu s respondenty a hladší průběh dotazování užity položky funkcionální. „[...] funkcionální položky mají optimalizovat průběh dotazování.“ (Chrástka, 2016, str. 164). V tomto ohledu se jednalo například o písemné oslovení respondentů: *„Ahoj, ráda bych Tě poprosila o vyplnění dotazníku. Dotazník je anonymní a údaje, které mi poskytneš, poslouží jako podklad pro diplomovou práci. Děkuji a těším se na Tvé odpovědi.“* Gavora (2010, str. 100) zdůrazňuje požadavek závěrečného poděkování respondentům, dotazník tudíž obsahoval následující poděkování uzpůsobené věku respondentů: *„Díky moc za ochotu a za Tvůj čas!“*

Z toho důvodu, že byl dotazník předkládán žákům základních škol, byly otázky pokládány co možná nejsrozumitelněji. Využila jsem obecně známé termíny a slovní výrazy. Dotazovala jsem se rovněž na konkrétní situace, tedy na projevy chování a zvyklostí jedinců, které mohou odhalit jejich čtenářské pojetí. Jednotlivé položky nebyly pokládány sugestivně, nenaznačovaly správnou odpověď. Byly zcela neutrální a nabízely bezpečné prostředí pro pravdivou reakci respondentů.

Identifikační položky byly v dotazníku zařazeny ihned v úvodu a měly za cíl specifikovat výzkumný soubor. Celkem se jednalo o 4 položky sledující věk respondentů, ročník povinné školní docházky (6. – 9.), pohlaví (dichotomická uzavřená otázka s výběrem variant *holka / kluk*) a zda je u jedinců přítomna specifická porucha čtení – dyslexie. Následně byl v dotazníku pevně stanovený počet položek - celkem 10. Nejednalo se o otázky v pravém slova smyslu, dotazník zahrnoval jednotlivá tvrzení, ke kterým se respondenti vyslovovali. Vycházela jsem z teoretického východiska, že položky je možné členit dle různých kritérií – určování pravdivosti nebo nepravdivosti (ano/ne), výběr nejlepší odpovědi z nabízených možností a další (Maňák, Švec, & Švec, 2005, str. 70). Všechny položky dotazníku byly tedy formulovány jako výroky,

s kterými respondent mohl nebo nemusel souhlasit, případně mohl doplnit či odůvodnit. Jednodušší a jednoznačnější položky byly umístěny zpravidla v úvodu dotazníku. Sebehodnotící dotazy byly zařazeny spíše na konec dotazníku. Očekávalo se, že žáci budou již na téma naladěni, tedy že se budou schopni hlouběji zamyslet nad tématem a nad svým přístupem k němu. Pro zpestření byly jednotlivá tvrzení s výběrem možností umístěny průběžně, střídaly se tedy s položkami otevřenými. Několik položek bylo založeno taktéž na tzv. škálách, které umožňují posoudit míru nebo intenzitu jevů (Maňák, Švec, & Švec, 2005, str. 96). Bylo užito škál intervalových, konkrétně se jednalo o výběr z následující nabídky: *určitě ano, ano, spíše ano, spíše ne, ne, určitě ne*.

6.4 Realizace výzkumného šetření a popis výzkumného vzorku

Výzkumné šetření jsem realizovala v období od října 2018 do února 2019 prostřednictvím anonymních dotazníků. Před započítáním samotného šetření byl realizován předvýzkum u dvou jedinců, tímto se ověřila nosnost položek v dotazníku. Následně bylo osloveno celkem 31 škol s žádostí o účast na výzkumném šetření. Výběr škol byl náhodný, zkontaktovala jsem školy z 5 krajů České republiky (Středočeský kraj, Karlovarský kraj, Královéhradecký kraj, Olomoucký kraj, Hlavní město Praha). Jednalo se o školy městské i venkovské, státní i soukromé. Převážně bylo osloveno vedení škol, kontakty byly ve všech případech získány prostřednictvím webových stránek základních škol. Informování o výzkumu v průvodním dopise bylo provedeno v souladu s požadavky, které uvádí Gavora (2010, str. 108). V elektronickém dopise s žádostí o účast na výzkumném šetření jsem ředitele škol informovala o účelu výzkumu a o samotném průběhu jeho realizace. Po konzultaci s vedením jsem dále získala kontakty na pedagogy, kteří se později spolupodíleli na realizaci výzkumného šetření. V některých případech jsem přímo oslovila pedagogy s aprobací Český jazyk a až následně se spolupráce na výzkumu diskutovala s vedením školy. Oslovila jsem taktéž 3 základní školy, které se profilují jako základní školy pro žáky se specifickými poruchami učení. Důvodem bylo získat větší množství dat od žáků s dyslexií, avšak tyto školy se nakonec do výzkumu nezapojily. V konečném součtu se do výzkumu zařadilo 8 škol, z toho jedna soukromá. Většina škol, které se zapojily do výzkumu, uplatňují v prvních ročnících analyticko-syntetickou metodu výuky čtení. Pouze jedna škola využívá genetickou metodu čtení. Výukové metody čtení a jejich vliv na pozdější čtenářství žáků s případnými odlišnostmi tudíž nemohly být v rámci výzkumu validně

sledovány. Výzkum nereflektoval, zda žáci během povinné školní docházky přecházeli z jiné základní školy, kde by uplatňovali jinou metodu výuky čtení.

Ve všech případech jsem získala informovaný souhlas od vedení škol s účastí na výzkumném šetření. S ohledem na získávání a zpracování dat z dotazníkového šetření jsem se písemně školám zavázala k zachování bezvýhradné a kompletní mlčenlivosti o všech skutečnostech vedoucích k identifikaci respondentů, které jsem se dozvěděla ze získaných informací v rámci výzkumu se zaměřením na čtenářství žáků s dyslexií, který byl realizován pro tuto diplomovou práci. Vzor prohlášení o mlčenlivosti je k dispozici v Příloze č. 3. Všechny respondenty jsem předem (osobně nebo zprostředkovaně) seznámila s účelem výzkumu, strukturou dotazování i s předpokládanou dobou vyplňování dotazníků. Zároveň bylo nutné informovat všechny žáky o tom, že účast je anonymní, tedy že žádné informace z vyplněných dotazníků nepovedou k identifikaci jedince. Zároveň jsem dbala na dobrovolnou účast respondentů, explicitně jsem upozornila pedagogické pracovníky škol i žáky na možnost neúčastnit se šetření, a to bez udání důvodu. Vše bylo vysvětlováno s ohledem na věk žáků, kteří byli před samotným vyplňováním dotazníku seznámeni s jednotlivými položkami.

V rámci kvantitativního dotazování jsem vycházela z dat získaných z analyzovaných dotazníků, které byly zadávány žákům druhého stupně základních škol, tedy žákům od 6. do 9. ročníku. Plánovaný vzorek měl dle odhadů činit zhruba 80 dotazníků od žáků s dyslexií a 80 od kontrolní skupiny. Celkový počet žáků s dyslexií, kteří v rámci výzkumného šetření vyplnili dotazník, byl 52, kontrolní skupina (žáci bez dyslexie) se skládala ze 153 žáků. Poměr mezi sledovanou skupinou a skupinou kontrolní byl tudíž zhruba 1:3.

Délka samotného zadávání dotazníků a jeho vyplňování se pohybovala kolem 15 minut, přičemž konkrétní délka se odvíjela od jednotlivých skupin žáků. Z důvodu snížení stresového faktoru při vyplňování nebyl žákům stanoven žádný časový limit. Ve většině případů jsem dotazníky zadávala osobně ve výuce na daných základních školách, v jednom případě byly dotazníky zadány pedagogem bez mé přítomnosti. Po sběru byla získaná data analyzována. Všechny získané a vyplněné dotazníky byly využity k závěrečnému vyhodnocení, celkem bylo využito 205 validních dotazníků. Sledovány byly oblasti určené zejména výzkumnými otázkami a předpoklady stanovenými před

realizací výzkumu. Jednotlivé školy obdržely stručné vyhodnocení dotazníkového šetření žáků i s ohledem na jednotlivé ročníky. Následně se dotazníkové šetření vyhodnocovalo plošně.

6.5 Analýza získaných dat

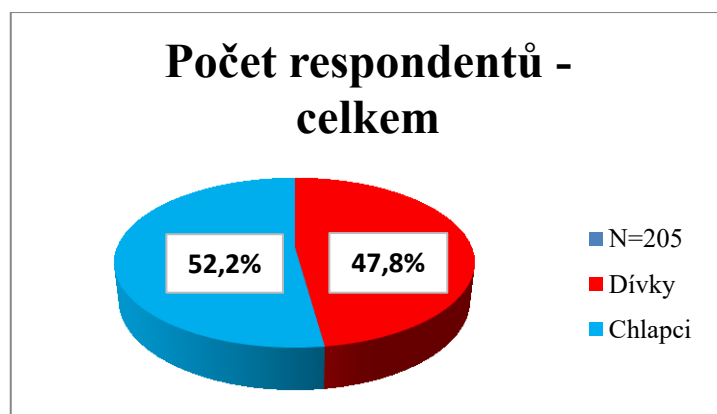
Analýza kvantitativních dat byla založena na shromáždění získaných informací z dotazníkového šetření, které bylo zadáno žákům druhého stupně základních škol. Formulář dotazníku je přiložen v Příloze č. 1. Následující text se zaměřuje na analýzu získaných dat, která jsou rozdělena dle jednotlivých položek zadávaného dotazníku.

Jak už bylo zmíněno, celkem se do výzkumu zapojilo 205 žáků, z čehož 52,2 % byli chlapci (počtem 107) a 47,8 % (počtem 98) byly dívky. Ve sledované skupině žáků s dyslexií (celkem 52) byl počet dívek i chlapců vyrovnaný – po 26. Kontrolní skupina byla složena ze 153 žáků a opět počet chlapců byl o něco vyšší než dívek (81:72, tedy 52,94 % chlapců a 47,06 % dívek). Následující text operuje s pojmy výzkumná skupina (žáci s dyslexií) a kontrolní skupina (žáci bez dyslexie). Kontrolní skupině je věnován shodný prostor jako skupině výzkumné, důvodem je co možná nejpresnější sledování případných odlišností.

Tabulka: Celkové složení výzkumného souboru dle pohlaví

Genderové složení kontrolní skupiny N=205	Počet respondentů	Podíl v %
Dívky	98	47,8
Chlapci	107	52,2

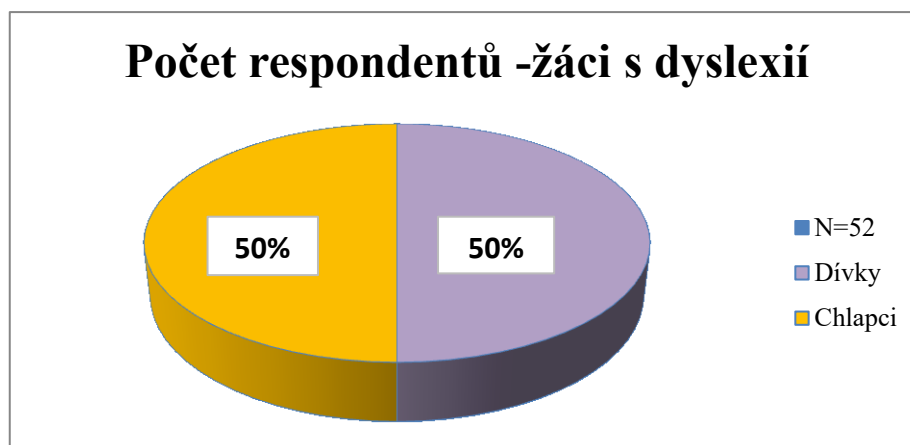
Graf: Celkové složení výzkumného souboru dle pohlaví



Tabulka: Složení výzkumné skupiny (žáci s dyslexií) dle pohlaví

Genderové složení výzkumné skupiny N=52	Počet respondentů	Podíl v %
Dívky	26	50
Chlapci	26	50

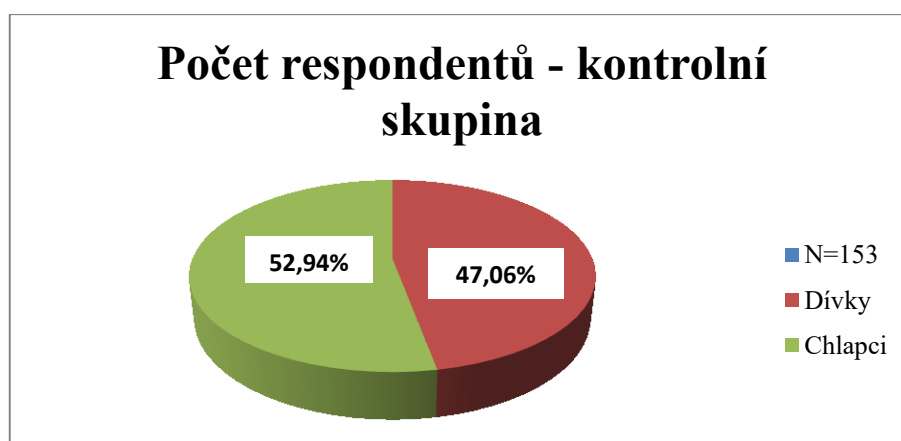
Graf: Složení výzkumné skupiny (žáci s dyslexií) dle pohlaví



Tabulka: Složení kontrolní skupiny dle pohlaví

Genderové složení kontrolní skupiny N=153	Počet respondentů	Podíl v %
Dívky	72	47,06
Chlapci	81	52,94

Graf: Složení kontrolní skupiny dle pohlaví



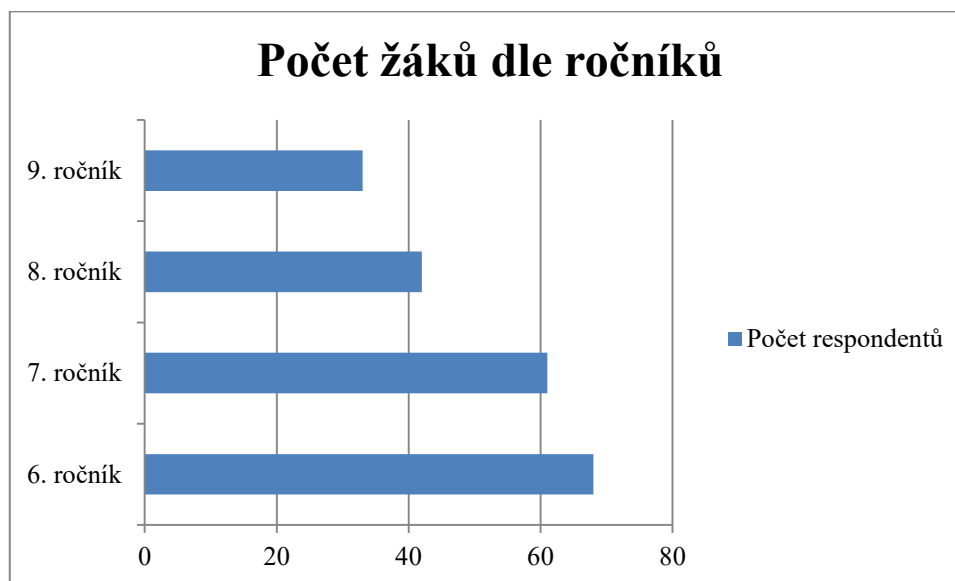
Výběr ročníků pro výzkumné šetření byl náhodný s ohledem na dílčí faktory (možnosti školy apod.). Celkově nejpočetnější skupinou žáků byli žáci 6. ročníku (počtem 68), počet žáků 7. ročníku byl mírně nižší (61 žáků), z osmého ročníku se do výzkumného

šetření zapojilo 42 žáků a z 9. ročníku 33 žáků.

Tabulka: Počet žáků dle jednotlivých ročníků

Ročník	Počet respondentů
6. ročník	68
7. ročník	61
8. ročník	42
9. ročník	33

Graf: Počet žáků dle jednotlivých ročníků



Obliba trávení volného času s četbou

První položka dotazníkového šetření sledovala oblast volnočasového čtení literárních děl. Byla založena na dílčích položkách, konkrétně se jednalo o doplnění následujících tvrzení: *Ve volném čase rád/ráda čtu knížky...* (s volbou z 6 nabízených variant), *jak často, proč rád/a čtu, proč nerad/a čtu a Ke čtení mě přivedl/a/o hlavně...* (volné doplnění tvrzení). Všechny dílčí položky směřovaly k získání náhledu na sebehodnocení vlastního čtenářství u respondentů, zda a jak jsou schopni reflektovat svůj vztah ke čtení a faktory, které je v kontextu oblíbenosti čtení ovlivňují.

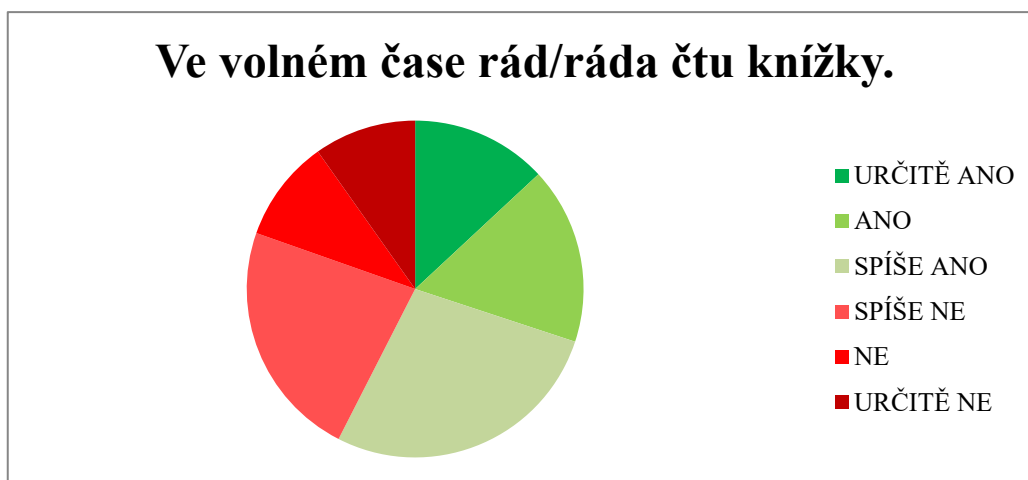
Výzkumná skupina

Výzkumná skupina (žáci s dyslexií) u první položky (oblíbenost čtení ve volném čase) vybírala zejména možnost *spíše ne* (celkem 53,85 %), a to ve všech ročnících. V 6. ročníku se jednalo o více než 41 % žáků, v 7. ročníku o 60 %, v 8. ročníku o téměř 56 % a v 9. ročníku o téměř 64 %. Druhou nejčastější zaznamenanou možností, avšak výrazně méně často než možnost *spíše ne*, bylo zaznamenání možnosti *spíše ano*, kterou určilo více než 17 %. Negativní hodnocení oblíbenosti čtení (možnosti - *spíše ne*, *ne*, *určitě ne*) celkově zaznamenalo 67,31 % žáků, pozitivní hodnocení udalo zbývajících 32,69 %. Pozitivnější hodnocení oblíbenosti čtenářství bylo zaznamenáno u dívek – celkem 38,46 %, procentuální zastoupení chlapců, kteří zaznamenali možnosti *určitě ano*, *ano*, *spíše ano*, činilo 26,92 %. Bez výjimky ve všech ročnících převážily negativní možnosti rovněž s ohledem na pohlaví.

Tabulka (výzkumná skupina): Obliba trávení volného času s četbou.

Obliba čtení ve volném čase	Počet respondentů	Podíl v %
URČITĚ ANO	3	5,77
ANO	4	9,62
SPÍŠE ANO	9	17,31
SPÍŠE NE	28	53,85
NE	2	3,85
URČITĚ NE	5	9,62

Graf (výzkumná skupina): Obliba trávení volného času s četbou



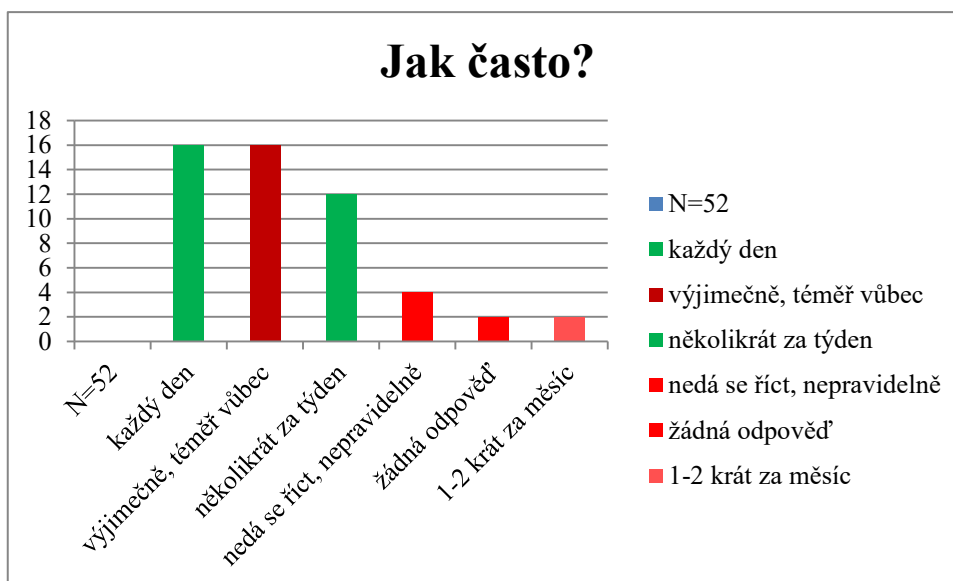
Frekvence čtení literárních děl

Obliba čtení u respondentů byla doplněna o doménu četnosti. Respondenti zaznamenávali, jak často se věnují čtení. Téměř 31 % žáků z výzkumné skupiny (celkem 16 žáků) uvedlo, že čtou každý den, naopak stejný počet žáků rovněž udalo, že nečtou téměř vůbec nebo jen výjimečně. Zbývající žáci z výzkumné skupiny zaznamenávali, že se četnost nedá přesně určit (4 žáci), 2 žáci neuvedli žádnou odpověď a další zaznamenali možnost 1-2 krát za měsíc (2 žáci). 41,18 % žáků 6. ročníku uvedlo, že čtou každý den, toto procentuální zastoupení u dané možnosti bylo nejvyšší ze všech sledovaných ročníků.

Tabulka (výzkumná skupina): Frekvence čtení literárních děl

Četnost čtení N=52	Počet respondentů	Podíl v %
každý den	16	30,77
výjimečně, téměř vůbec	16	30,77
několikrát za týden	12	23,08
nedá se říct, nepravidelně	4	7,69
žádná odpověď	2	3,85
1-2 krát za měsíc	2	3,85

Graf (výzkumná skupina): Frekvence čtení literárních děl



Příčiny obliby/neobliby čtení

Respondenti z výzkumné skupiny v rámci dotazníkového šetření hodnotili rovněž příčiny obliby nebo neobliby čtení. Mnozí uváděli argumenty pro i proti. Celkem respondenti uvedli 64 různých důvodů. V tomto ohledu se mnozí vyslovili s tím, že je čtení pro ně nezajímavé, nudné, a to zejména tehdy, pokud nemohou číst to, co je zajímavé (necelých 22 % všech odpovědí). Téměř shodný počet argumentů tentokrát pro čtení bylo založeno na čistém zájmu o četbu a na zálibě ve čtení (20 % všech odpovědí). S tím souvisí další pozitivní argument - dějová složka literárního díla, což bylo taktéž často explicitně uvedeno – necelých 16 % všech odpovědí. Velký vliv tak na respondenty má konkrétní děj. Zde jsou další argumenty pro čtení, které žáci zmiňovali: prostředek pro zklidnění, k získání informací, pro rozvoj fantazie, vliv humoru v dílech, odpoutání se od reality (začtení se do jiného světa), prostředek pro zvětšení slovní zásoby. Mezi získané argumenty proti lze dále zařadit: strach ze čtení z důvodu neschopnosti správného čtení s porozuměním a bez optimální schopnosti se soustředit, nenalezení vhodného díla ke čtení, ztráta velkého množství času, lenost nebo nátlak rodiny - vzdor vůči ní. Jako příklad může posloužit tvrzení žáka z 6. ročníku: „Čtení mi nikdy moc nešlo, vždycky si musím přečíst stránku třikrát, abych to vůbec pochopil.“ V celkovém součtu však převážily argumenty pro čtení, jejich procentuální zastoupení činilo 56,25 %.

Tabulka (výzkumná skupina): Příčiny obliby/neobliby čtení

Důvody obliby/neobliby čtení N= 64	Počet odpovědí	Podíl v %
Argumenty pro		
záliba ve čtení	13	20,31
zajímavý děj	10	15,63
rozvoj fantazie	3	4,69
vtipnost knih	3	4,69
prostředek pro zklidnění	2	3,13
prostředek pro získání informací	2	3,13
začtení se do jiného světa, vtažení do příběhu	2	3,13
rozvoj slovní zásoby	1	1,56
Argumenty proti		
nuda, nezájem o čtení, chybí vizální vjem	14	21,88
strach ze čtení, snížené porozumění čtenému	4	6,25
neschopnost se soustředit	3	4,69
vyžaduje to mnoho času	2	3,13
lenost	2	3,13
nátlak rodiny	1	1,56
nenalezena ta správná kniha	2	3,13

Faktory motivující žáky ke čtení

Nejčastěji zmiňovaným faktorem, který motivuje nebo motivoval žáky výzkumné skupiny ke čtení literárních děl, byli rodiče, které uvedlo téměř 33 % respondentů z výzkumné skupiny. Nejčastěji byli zmiňováni rodiče ve třech ročnících, konkrétně v 6., 7. a 8. ročníku. Velké procento žáků rovněž neuvedlo žádnou možnost, a to zhruba 17 %. Jako druhý nejčastější faktor žáci uváděli školu a učitele (více než 15 %), dále také sami sebe a svou zvědavost – to zaznamenalo více než 11 % žáků výzkumné skupiny. Mezi další zmiňované faktory se řadí: přátelé, další rodinní přísluníci, nuda a další.

Tabulka (výzkumná skupina): Faktory motivující žáky ke čtení

Ke čtení mě přivedl/a/o...	Počet respondentů	Podíl v %
N=52		
rodiče	17	32,69
žádná odpověď	9	17,31
škola, učitelé	8	15,38
sám/sama, zvědavost	6	11,54
kamarádi	3	5,77
sourozenci	2	3,85
nuda	2	3,85
nevím	1	1,92
prarodiče	1	1,92
nikdo	1	1,92
konkrétní kniha	1	1,92
projekt - Kniha mého srdce	1	1,92

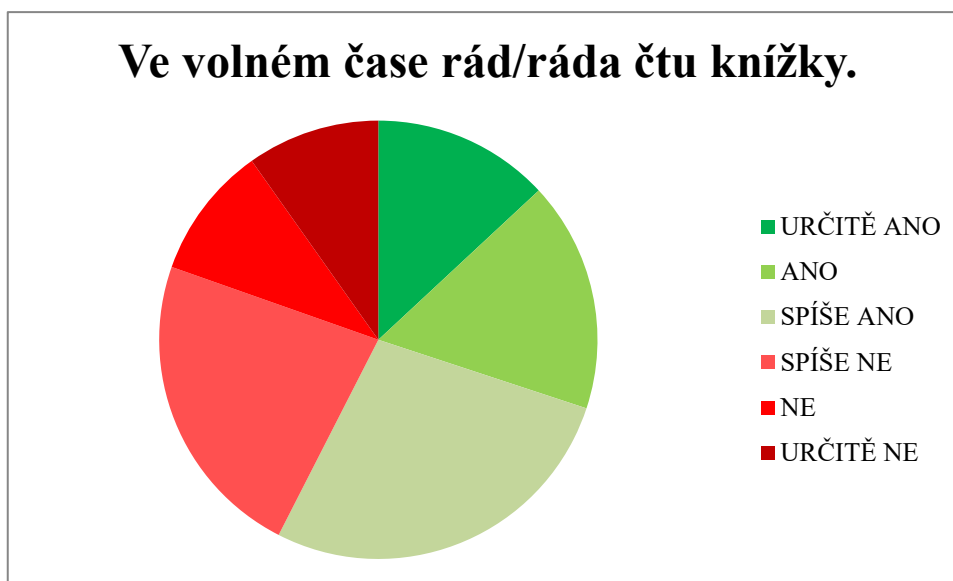
Kontrolní skupina

Kontrolní skupina (žáci bez dyslexie) u první položky (oblíba čtení ve volném čase) celkově vybírala zejména možnost *spíše ano* (celkem 27,45 %), výběr možností však byl vyváženější než u výzkumné skupiny, druhou nejčastěji zvolenou možností bylo *spíše ne* - 22,88 %. v 6. ročníku byly nejčastější možnosti dvě - *ano*, *spíše ne* (vždy po téměř 24 %), v 7. ročníku téměř 37 % žáků zaznamenalo možnost *spíše ano*, v 8. ročníku převážila možnost *spíše ne* (více než 32 %), v 9. ročníku více než 27 % udalo možnost *spíše ano*. Ve třech ročnících (6., 7., 9.) tedy převážily kladné nabídky možností. Pozitivní hodnocení (zahrnuto *určitě ano*, *ano*, *spíše ano*) oblíby čtení ve volném čase celkově převážilo. Jednalo se o více než 57,5 % respondentů. Možnosti *spíše ne*, *ne*, *určitě ne* zvolilo 42,5 %. U dívek bylo častější pozitivní hodnocení – 68 %, u chlapců naopak mírně převážilo negativní hodnocení - téměř 52 %. Dívky zaznamenávaly nejčastěji možnost *spíše ano* (téměř 32 %), chlapci nejčastěji uváděli možnost *spíše ne* (téměř 30 %).

Tabulka (kontrolní skupina): Oblíba trávení volného času s četbou

Oblíba čtení ve volném čase	Počet respondentů	Podíl v %
SPÍŠE ANO	42	27,45
SPÍŠE NE	35	22,88
ANO	26	16,99
URČITĚ ANO	20	13,07
NE	15	9,8
URČITĚ NE	15	9,8

Graf (kontrolní skupina): Obliba trávení volného času s četbou



Frekvence čtení literárních děl

V kontrolní skupině respondenti rovněž zaznamenávali, jak často se věnují čtení. 42 žáků (téměř 28 %) uvedlo každodenní trávení času s knihou. Necelých 17 % žáků (vždy 26 jedinců) zhodnotilo, že se čtení věnují 1-2 krát za týden, stejný počet žáků naopak uvedlo, že nečtou téměř nikdy, zcela výjimečně. 1-2 krát za měsíc čte 22 žáků (14 %). 18 žáků (necelých 12 %) napsalo, že čte nejčastěji o víkendech, případně zhruba 3 krát týdně. 8,5 % (13 žáků) uvádělo, že čte obden, zbývající žáci uvedli, že neví nebo čtou nepravidelně (mnohdy v závislosti na konkrétních knihách). V průměru nejvíce žáků čte každý den právě v 6. ročníku, a to více než 43 % (celkem 22 žáků).

Tabulka (kontrolní skupina): Frekvence čtení literárních děl

Četnost čtení N=153	Počet respondentů	Podíl v %
většinou každý den	42	27,56
1-2 krát za týden	26	16,99
výjimečně, téměř vůbec	26	16,99
1-2 krát za měsíc	22	14,38
o víkendech, cca 3 krát týdně	18	11,77
obden	13	8,5
nedá se říct, nepravidelně	5	3,28
nevím	1	0,65

Graf (kontrolní skupina): Frekvence čtení literárních děl



Příčiny obliby/neobliby čtení

Respondenti z kontrolní skupiny jako příčinu obliby nebo neobliby čtení mnohdy uváděli více faktorů. Nejvíce zmiňovanou položkou byla prostá záliba ve čtení, explicitně bylo obvykle uváděno „*baví mě to*“. Tento argument zastoupil téměř 29 % všech získaných informací. Pro ilustraci je zde přiložen příklad zastupující daná tvrzení: „*Protože mě to baví, vytvářím si tak svůj svět, ve kterém mi je dobře.*“ Hojně zmiňovaným argumentem pro čtení byla dějová složka, tedy zaujetí příběhem - toto bylo zaznamenáno v necelých 13 % získaných dat. Dalšími argumenty pozitivního vztahu respondentů ke čtení byly: prostředek pro zklidnění a odpočinek, možnost dozvědět se něco nového, začtení se do jiného světa nebo odpoutání se od reality, rozvoj fantazie, zvětšení slovní zásoby nebo zahnání nudy. Argumenty proti čtení, tedy důvody, proč respondenti neradi čtou, zahrnovaly zejména nudu, nezáměr o čtení, a to konkrétně s ohledem na dané knížky - necelých 19 % veškerých odpovědí. Dále žáci uváděli, že čtení je potřeba věnovat mnoho času, a raději se věnují něčemu jinému, dalším častým důvodem byla lenost nebo povinnost, to znamená, pokud je čtení považováno jako nutnost. Dalším argumentem byla neschopnost soustředit se na čtení, nátlak rodiny. Ve všech ročnících však byla nejčastěji zmiňována právě záliba ve čtení, zajímavost příběhů, nebo nuda a nezáměr o čtení některých knih. V celkovém součtu převážily u kontrolní skupiny argumenty pro čtení, jejich zastoupení činilo 61,5 %

Tabulka (kontrolní skupina): Příčiny obliby/neobliby čtení

Důvody obliby/neobliby čtení N= 213	Počet odpovědí	Podíl v %
Argumenty pro		
záliba ve čtení	61	28,64
zajímavý děj	27	12,68
prostředek pro zklidnění, odpočinek	11	5,16
dozvědět se něco nového	11	5,16
odpoutání se od reality, vtažení do příběhu	11	5,16
rozvoj fantazie	5	2,35
rozšiřování slovní zásoby	4	1,88
prostředek proti nuditě	1	0,47
Argumenty proti		
nuda, nezájem o čtení	40	18,78
vyžaduje to mnoho času	12	5,63
raději dělám něco jiného	9	4,23
pokud jako povinnost	8	3,76
lenost	7	3,29
neschopnost se soustředit	4	1,88
nátlak rodiny	1	0,47
filmy jsou akčnější	1	0,47

Faktory motivující žáky ke čtení

Respondenti z kontrolní skupiny nejčastěji uváděli, že ke čtení je přivedli rodiče (tuto možnost uvedlo 41 jedinců, čili téměř 27 % dotázaných). Více než 18 % žáků neuvedlo žádnou odpověď, a to nejvíce v 9. ročníku, kde se jednalo o více než 45 % žáků. Vliv školy a učitelů na čtení respondentů uvedlo více než 10 % z kontrolní skupiny. Mezi další zmiňované faktory respondenti řadili svou vlastní vůli (sami sebe), povinnost - včetně čtenářského deníku, konkrétní kniha, autor nebo přátelé či další rodinní příslušníci.

Tabulka (kontrolní skupina): Faktory motivující žáky ke čtení

Ke čtení mě přivedl/a/o... N=153	Počet respondentů	Podíl v %
rodiče	41	26,8
žádná odpověď	28	18,3
škola, učitelé	16	10,46
sám/sama	13	8,5
povinnost	11	7,19
čtenářský deník	9	5,88
konkrétní kniha, komiks	7	4,58
nikdo	6	3,92
kamarádi	5	3,28
sourozenci	4	2,61
nuda, nemoc	4	2,61
prarodiče, rodina	3	1,96
volný čas	2	1,31
filmy	2	1,31
nevím	2	1,31

Aktuálně rozečtená kniha

Následující položka dotazníkového šetření měla za cíl specifikovat vztah žáků ke čtení. Jednalo se o následující tvrzení: *V současné době mám rozečtenou knížku*. Žákům byla předložena nabídka dvou odpovědí – *ano* / *ne*. Položka zároveň ověřovala, zda žáci mají rozečtenou knihu tím, že vyžadovala zapsání názvu knihy, kterou žáci aktuálně čtou (u žáků, kteří uvedli *ano*). Tím se sledovala i čtenářská preference respondentů a mohly se tak nalézt určité podobnosti i s ohledem na další položku dotazníkového šetření, která se konkrétně zabývala tematickou preferencí čtených literárních děl. Položka tudíž měla spíše informativní charakter.

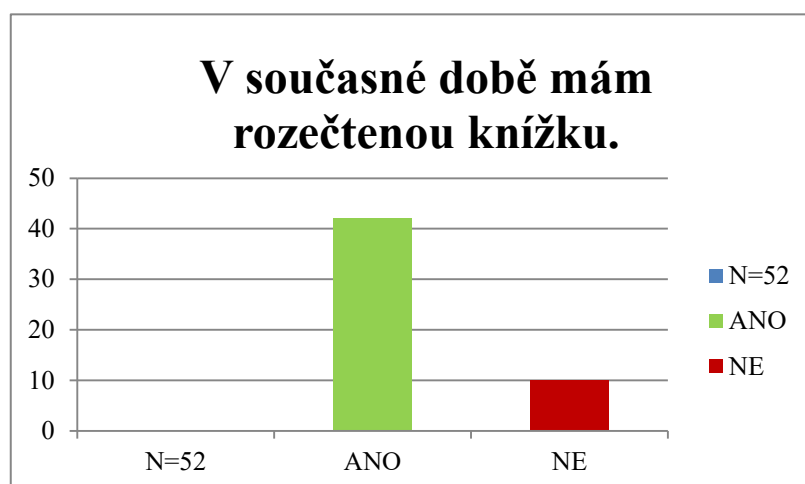
Výzkumná skupina

Dotazníkové šetření sledovalo, zda mají žáci v době zadávání rozečtenou knihu. Ve výzkumné skupině byly získané informace obdobné ve všech ročnících. Ve všech ročnících převládala kladná odpověď. V 8. ročníku se jednalo o téměř 89 % žáků, nejmenší zastoupení kladné odpovědi bylo zaznamenáno v 9. ročníku – necelých 73 %. V celkovém součtu téměř 81% respondentů uvedlo odpověď *ano* (tj. 42 žáků).

Tabulka (výzkumná skupina): Aktuálně rozečtená kniha

Rozečtená kniha	Počet odpovědí	Podíl v %
N=52		
A NO	42	80,77
NE	10	19,23

Graf (výzkumná skupina): Aktuálně rozečtená kniha



Z celkového počtu respondentů bylo zaznamenáno 37 titulů rozečtených knih, pouze 4 tituly se opakovaly, a to maximálně 3 krát (*Hraničářův učeň*), dvakrát se opakovaly knihy *My děti ze stanice Zoo*, *Memento*, *Co ta holka chce*. 2 žáci udali, že aktuálně čtou 2 knihy. 10 žáků nezaznamenalo žádnou knihu, což koreluje s počtem žáků, kteří udali, že aktuálně nemají rozečtenou žádnou knížku.

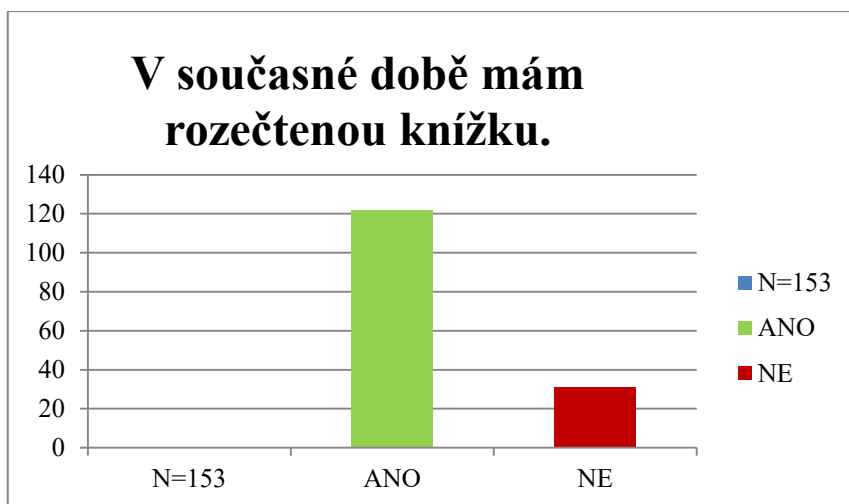
Kontrolní skupina

Respondenti z kontrolní skupiny se také vyjádřili, zda mají aktuálně (v době dotazníkového šetření) rozečtenou knihu. Ve všech ročnících převážila odpověď *ano*, nejméně výrazný rozdíl se projevil v 9. ročníku, kde necelých 64 % uvedlo *ano*. Celkové zastoupení odpovědi *ano* činí necelých 80 %.

Tabulka (kontrolní skupina): Aktuálně rozečtená kniha

Rozečtená kniha	Počet odpovědí	Podíl v %
N=153		
ANO	122	79,74
NE	31	20,26

Graf (kontrolní skupina): Aktuálně rozečtená kniha



Respondenti z kontrolní skupiny uvedli celkem 99 rozdílných titulů rozečtených literárních děl, většinou se jednalo o jednotlivé knihy, které zmínil pouze jeden žák, některé tituly byly zmíněny několikrát. Nejčastěji čtenou knihou byl *Harry Potter*, tento titul zmínilo celkem 13 žáků, dalším titulem (celkem 8 krát zmíněno) byly *Staré řecké báje a pověsti*, 3 krát byl zaznamenán *Hraničářův učeň*, zbylé tituly byly zaznamenány dvakrát nebo ve většině případů pouze jednou.

Emocionální rovina při čtení literárních děl

Třetí položka se zaměřovala na emocionální oblast čtení literárních děl, tudíž na to, jak čtení jednotlivých děl ovlivňuje žáky samotné, jaký má na ně vliv, jak na ně působí. Jednalo se o následující tvzení, které žáci měli dle svého uvážení doplnit: *Při čtení často prožívám tyto pocity...* Položka nechávala žákům volnost výběru, čili je nesměřovala k žádným konkrétním odpovědím. Zájem tedy nebyl explicitně směřován na pocity spojené s dějem literárního díla, ale taktéž na pocity spojenou se čtením samotným.

Výzkumná skupina

Žáci se v rámci dotazníkového šetření vyjádřili rovněž k tomu, jaké pocity obvykle při čtení prožívají. Někteří žáci zmínili více pocitů, a to zejména s ohledem na to, co se v knize odehrává nebo jak je kniha žánrově laděná. Mezi nejčastěji zmiňované pocity patřila ve výzkumné skupině radost (zmíněno 18 krát – 24 % všech získaných informací). V necelých 15 % všech odpovědí se žáci vyjádřili, že při čtení neprožívají žádné pocity. Shodné procento odpovědí zahrnovalo, pocity smutku v souvislosti

s průběhem děje. Mezi dále zmiňované pocity u této skupiny respondentů patřily pocity napětí, znuďenosti, strachu, zvědavosti a další. Necelých 7 % odpovědí od žáků nezahrnovalo žádnou odpověď. Zde je uvedena jedna z velmi zajímavých odpovědí: „Často cítím napětí, které mě nutí číst dál.“

Tabulka (výzkumná skupina): Emocionální rovina při čtení literárních děl

Pocity při čtení N=75	Počet odpovědí	Podíl v %
radost	18	24
žádné pocity	11	14,67
smutek	11	14,67
napětí	9	12
znuďenost	7	9,33
strach	6	8
žádná odpověď	5	6,67
nedočkavost, zvědavost	3	4
soustředěnost, zaujetí	2	2,67
uvolnění, klid	1	1,33
šťěstí	1	1,33
nejistota	1	1,33

Kontrolní skupina

Většina žáků z kontrolní skupiny uváděla více než pouze jednu možnost (celkem bylo získáno 200 položek). Nejčastěji bylo zmiňováno napětí (zmněno 33 krát - 16,5 %) nebo radost (15,5 %), také znuďenost (15 %), smutek, případně žádná odpověď (13% položek). Někteří žáci však též uváděli, že při čtení nepocitují žádné emoce (5,5 %). Mezi vícekrát zmíněné patřily rovněž pocity štěstí, zvědavosti, lítosti nebo soucitu, strachu, překvapení, legrace. Někteří žáci přímo uvedli, že jejich pocity závisejí od konkrétního díla, které čtou: „*Toto se nedá úplně popsat, záleží na tom, co čtu, kdy a kde to čtu.*“

Tabulka (kontrolní skupina): Emocionální rovina při čtení literárních děl

Pocity při čtení N=200	Počet odpovědí	Podíl v %
napětí	33	16,5
radost	31	15,5
znuděnost	30	15
žádná odpověď	26	13
smutek	26	13
žádné neprožívám	11	5,5
zvědavost	7	3,5
šťěstí	7	3,5
lítost, soucit	6	3
strach	5	2,5
překvapení, údiv	5	2,5
legrace	5	2,5
v závislosti na ději	4	2
potěšení	1	0,5
zklamání	1	0,5
obavy	1	0,5
zlost	1	0,5

Návštěvnost knihoven

Čtvrtá položka dotazníkového šetření sledovala návštěvnost knihoven ze strany respondentů. Respondenti měli na výběr z několika nabídek možností odpovědi - *každý týden / 1-2 krát za měsíc / nepravidelně (několikrát za půl roku) / nepravidelně (několikrát za rok) / Byl/a jsem tam jednou. / Nikdy jsem tam nebyl/a*. Žáci případně mohli napsat svou vlastní odpověď. Jednalo se o ilustrační položku, která nepovažovala návštěvnost knihoven za hlavní faktor obliby čtení. Spíše si kladla za cíl zjistit, zda v současné době hraje knihovna v životě žáků roli.

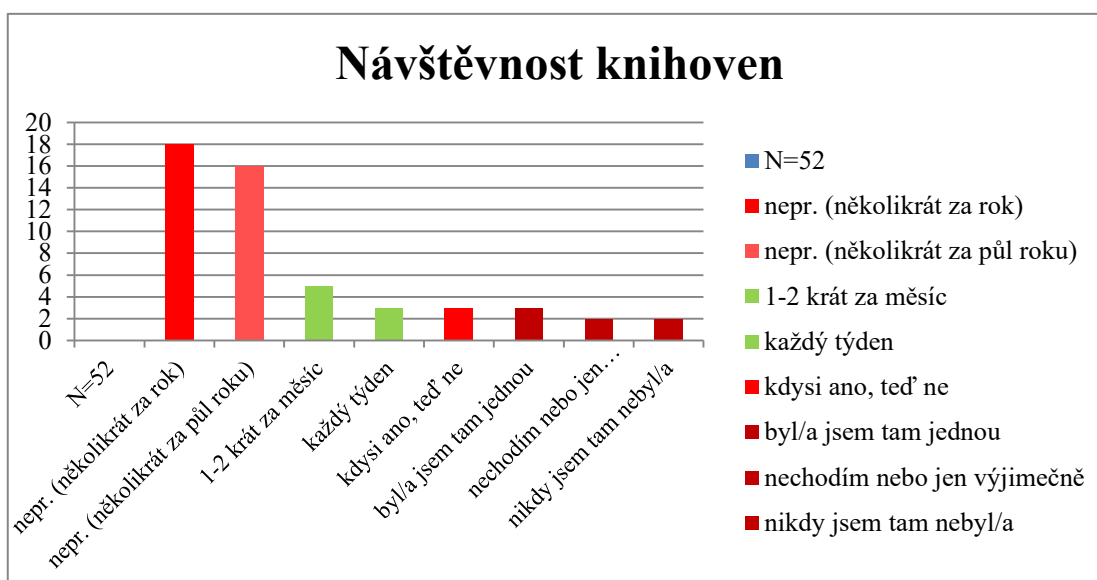
Výzkumná skupina

Nejčastěji zaznamenanou možností z předložené nabídky byla možnost *nepr. (několikrát za rok)* - 18 respondentů (téměř 35 % z celku), dále 16 respondentů (necelých 31 %) udali možnost *nepr. (několikrát za půl roku)*. Zbývající možnosti byly zastoupeny vždy do 10 % z celkového počtu respondentů. Nejméně žáků uvádělo, že v knihovně nikdy nebyli nebo že tam nechodí či chodí výjimečně (necelých 8 %). Jako příklad může posloužit následující výpověď žáka z 9. ročníku: „*Dřív jsme tam chodili se školou, teď už tam nechodím.*“

Tabulka (výzkumná skupina): Návštěvnost knihoven

Návštěvnost knihoven N=52	Počet respondentů	Podíl v %
nepr. (několikrát za rok)	18	34,62
nepr. (několikrát za půl roku)	16	30,77
1-2 krát za měsíc	5	9,62
každý týden	3	5,77
kdysi ano, teď ne	3	5,77
byl/a jsem tam jednou	3	5,77
nechodím nebo jen výjimečně	2	3,85
nikdy jsem tam nebyl/a	2	3,85

Graf (výzkumná skupina): Návštěvnost knihoven



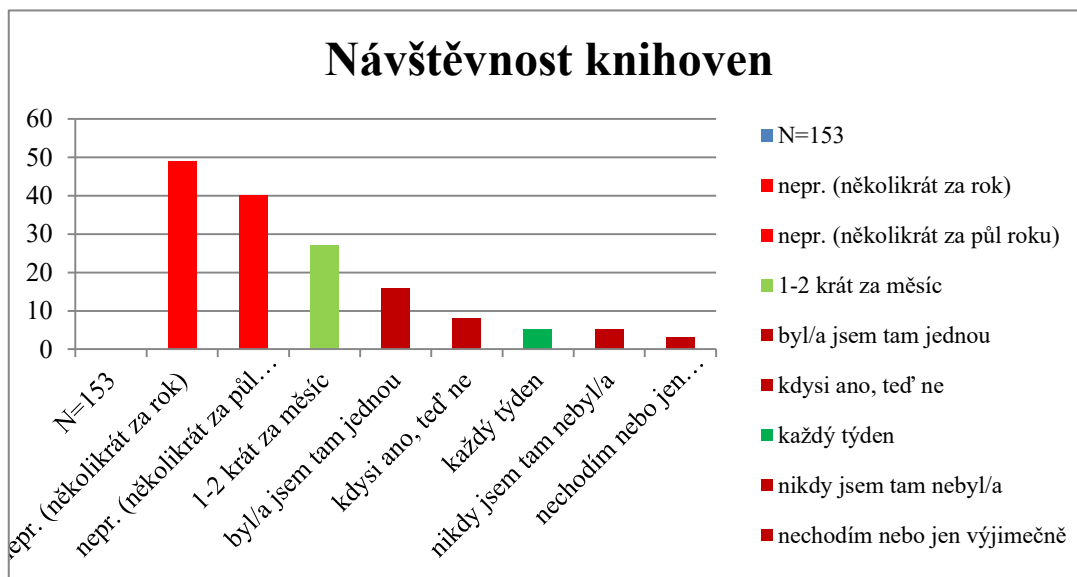
Kontrolní skupina

Čtvrtá položka dotazníku sledovala rovněž u kontrolní skupiny výzkumného souboru návštěvnost knihoven. Z analýzy dat vyplývá, že nejčastěji zaznamenávanou položkou byla možnost *nepr. (několikrát za rok)* - celkem 49 žáků (více než 32 %). Možnost *nepr. (několikrát za půl roku)* zvolilo 40 respondentů (více než 26 %), jednalo se tedy o druhou nejčastěji zmiňovanou možnost. Necelých 18 % žáků zvolilo možnost *1-2 krát za měsíc*. Žáci, kteří udali, že do knihoven nechodí nebo jen výjimečně či chodili pouze v minulosti, se mnohdy vyslovili s tím, že spíše knihy kupují, dostávají je nebo je stahují z internetu. Zde pro ukázkou tvrzení žákyně ze 7. ročníku: „*Dřív jsem tam chodila docela často, ale teď už ne, často knížky dostávám nebo si je prostě stáhnu.*“

Tabulka (kontrolní skupina): Návštěvnost knihoven

Návštěvnost knihoven N=153	Počet respondentů	Podíl v %
nepr. (několikrát za rok)	49	32,03
nepr. (několikrát za půl roku)	40	26,14
1-2 krát za měsíc	27	17,65
byl/a jsem tam jednou	16	10,46
kdysi ano, teď ne	8	5,23
každý týden	5	3,27
nikdy jsem tam nebyl/a	5	3,27
nechodím nebo jen výjimečně	3	1,96

Graf (kontrolní skupina): Návštěvnost knihoven



Preferovaná tematika čtených literárních děl

Pátá položka byla zaměřena na preferenci tematického a žánrového zaměření u žáků z výzkumné i kontrolní skupiny. Tato položka neměla za cíl hledat rozdíly mezi dílčími skupinami žáků, spíše chtěla ilustrovat čtenářské zájmy současných žáků druhého stupně základní školy. Předpokládalo se, že odpovědi budou rámcově korespondovat s aktuálně rozečtenými knihami, které žáci v dotazníkovém šetření rovněž mohli uvádět. Zároveň položka sledovala, zda žáci v tomto věku jsou již schopni reflektovat své čtenářské zájmy.

Výzkumná skupina

Výzkumná skupina se v dotazníku vyjádřila taktéž k tomu, jaké knihy, příběhy, žánry

preferují. Nejčastěji zmiňované byly dobrodružné a akční příběhy (téměř 16 % všech zmíněných položek). Stejně množství zahrnuje žádnou odpověď, a to nejvíce v 7. ročníku. Více než 12 % všech položek zastupují fantazijní příběhy. Další zmiňovaná témata měla zastoupení nižší než 10 % ze všech položek. Jednalo se dále o příběhy dle skutečných událostí, detektivní, historické příběhy, literární díla se sportovní tematikou, o lásce, drogách, počítačových hrách. Jako další oblíbené žánry byly zaznamenány sci-fi, fantasy a horory. Přičemž fantazijní příběhy, které žáci hojně zmiňovaly, mohou mít souvislost se žánrem fantasy. S ohledem na jednotlivé ročníky lze poznamenat, že ve všech ročnících byly zmiňované položky vyrovnané a rámcově odpovídaly celkovému procentuálnímu zastoupení.

Tabulka (výzkumná skupina): Preferovaná tematika čtených literárních děl

Oblíbená témata, oblíbené žánry N=57	Počet odpovědí	Podíl v %
žádná odpověď	9	15,79
dobrodružství, akční příběhy	9	15,79
fantazijní příběhy	7	12,28
příběhy dle skutečných událostí	5	8,77
historické příběhy	4	7,02
detektivních příběhy	4	7,02
sportovní tematika	3	5,26
horory	3	5,26
fantasy	3	5,26
sci-fi	2	3,51
přírodní tematika	2	3,51
tematika lásky	2	3,51
příběhy o drogách	1	1,75
tematika cestování	1	1,75
příběhy o počítačových hrách	1	1,75

Kontrolní skupina

Mezi nejoblíbenější témata a žánry u kontrolní skupiny patří dle výpovědí z žánrů zejména fantasy, někteří žáci specifikovali tuto žánrovou oblast na tematiku Středozemě, magie, středověku nebo božských světů. Toto zastoupení zahrnovalo více než 19 % zmiňovaných témat nebo žánrů, ve všech ročnících patřilo fantasy mezi první dvě nejčastěji zmiňované oblasti čtenářských zájmů. V 7. a 9. ročníku se jednalo o nejčastěji zmiňovanou položku. Zároveň samostatnou položkou - fantazijní příběhy,

kteř byla často zmiňována, by bylo možné částečně také zařadit do skupiny fantasy, čímž by se procentuální zastoupení tohoto žánru ještě navýšilo. Mezi další oblíbená témata čtených knih patřily dobrodružné a akční příběhy (téměř 15 % z celku). Sci-fi zastupuje také velmi oblíbený žánr – 10 % ze všech zmiňovaných témat a žánrů. Někteří žáci sci-fi doplnili o konkrétní zaměření, nejčastěji se jednalo o tematiku zombie nebo daleké budoucnosti. V 8. ročníku se jednalo o nejoblíbenější ze zmiňovaných položek. Hojně zmiňována byla rovněž tematika lásky, a to zejména v 8. ročníku. Mnozí žáci neuvedli žádné oblíbené téma nebo žádný žánr, a to nejvíce v 7. ročníku. Mezi další oblíbená témata je z analýzy možné zařadit příběhy se zvířecím hrdinou, detektivní příběhy, explicitně zmíněné fantazijní příběhy a další. Tematická pestrost byla znatelná.

Tabulka (kontrolní skupina): Preferovaná tematika čtených literárních děl

Oblíbená témata, oblíbené žánry N=219	Počet odpovědí	Podíl v %
fantasy	42	19,18
dobrodružství, akční příběhy	32	14,61
sci-fi	22	10,01
tematika lásky	15	6,85
žádná odpověď	13	5,94
příběhy se zvířecím hrdinou	13	5,94
detektivní příběhy	12	5,48
fantazijní příběhy	11	5,02
tematika skutečných událostí	6	2,74
humorné	6	2,74
sportovní tematika	5	2,29
horory	5	2,29
romány	5	2,29
deníky	5	2,29
tematika války	4	1,83
psychologická tematika	4	1,83
přírodní tematika	3	1,37
příběhy o statečných hrdinech, superhrdinech	3	1,37
drama	2	0,91
tematika Harryho Pottera	2	0,91
historické příběhy	2	0,91
o filozofii	2	0,91

tematika počítačových her	1	0,46
komiks	1	0,46
tematika Percyho Jacksona	1	0,46
zfilmované knihy	1	0,46
tematika rybaření	1	0,46

Emoční rovina hlasitého čtení, projevy při hlasitém čtení

Oblast zájmu dotazníkového šetření byla zaměřena taktéž na hodnocení vlastní čtenářské dovednosti. Respondenti se měli možnost vyjádřit k tomu, jak vnímají svou schopnost hlasitého čtení před ostatními, s jakými obtížemi se setkávají apod. Položka vychází z předpokladu, že se žáci s dyslexií mnohdy hlasitému čtení vyhýbají a vnímají ho za určitý stresový faktor. Položka byla založena na následující výpovědi, kterou žáci dle vlastních zkušeností mohli doplnit: *Když mám číst nahlas před ostatními, tak, protože* Byla zachována volnost doplnění, žákům tedy nebylo přesně určeno, že by měli doplňovat pocitovou složku nebo konkrétní projevy hlasitého čtení, očekávalo se však, že tyto oblasti budou u většiny respondentů zastoupeny. Pro analýzu získaných informací byly dle převažujících informací vytvořeny dvě zastřešující oblasti: emoční rovina a projevy.

Výzkumná skupina

Analýza výpovědí ohledně emoční roviny ukázala, že celkem 25 žáků (48 %) přímo uvádělo v souvislosti s hlasitým čtením prožívání negativních emocí, konkrétně byly zmiňovány následující pocity: *jsem nervózní, bojím se, že se přereknu, vadí mi to*. 9 žáků (tedy více než 17 %) uvádělo pozitivní nebo neutrální emoční projevy během hlasitého čtení, konkrétně se jednalo o následující výpovědi: *nedělá mi to problém, čtení před ostatními mi nevadí*. Více než 15 % žáků zároveň neudalo žádnou možnou variantu. Mezi další hodnocení patřily: *stydím se, baví mě to, vadí mi to*.

Tabulka (a) (výzkumná skupina): Emoční rovina hlasitého čtení

Emoční rovina hlasitého čtení N=52	Počet respondentů	Podíl v %
jsem nervózní, bojím se	25	48,08
nedělá mi to problém	9	17,31
emoční stránka nezohledněna	8	15,38
stydím se	4	7,69
baví mě to	4	7,69
vadí mi to	2	3,85

Graf (a) (výzkumná skupina): Emoční rovina hlasitého čtení

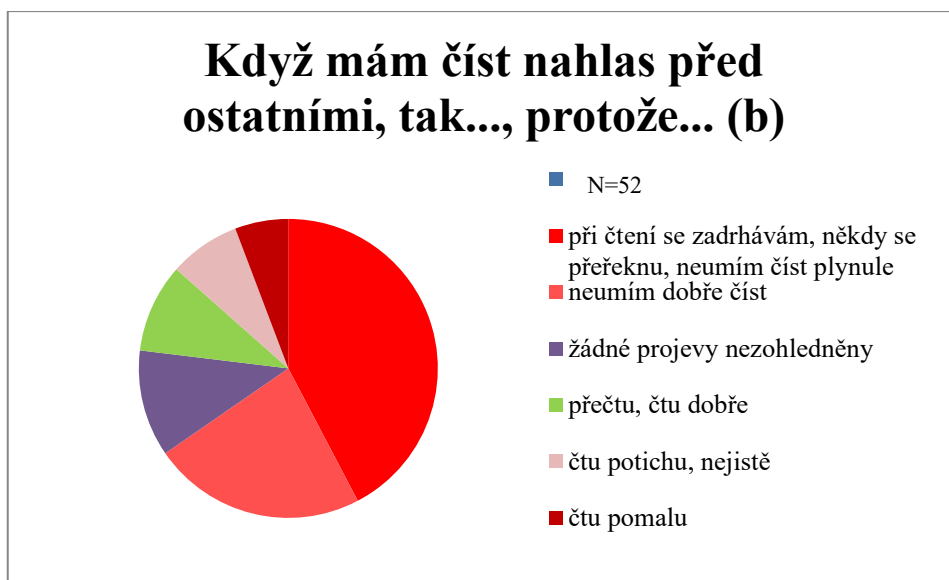


S ohledem na emoční prožívání byly uváděny zejména negativní projevy během čtení, celkem je zaznamenalo 41 žáků (necelých 79 %). Mezi nejčastěji zmiňované obtíže patřila následující tvrzení: při čtení se zadržávám, občas se přeroku, neumím číst plynule (více než 42 % žáků). Jako ilustrace může posloužit následující tvrzení žáka z 8. ročníku: „Čtu blbě, zasekávám se a celý často zrudnu.“ Dále žáci uváděli, že neumí číst dobře (více než 23 %). Rovněž bylo zmiňováno příliš tiché, nejisté čtení (necelých 8%), pomalé čtení (necelých 6 %). 11,5 % žáků nezaznamenalo žádné projevy a pozitivní projevy, konkrétně bezproblémové čtení (čtu dobře, přečtu text apod.) uvedlo necelých 10 % žáků.

Tabulka (b) (výzkumná skupina): Projevy při hlasitém čtení

Projevy při hlasitém čtení N=52	Počet respondentů	Podíl v %
při čtení se zadržávám, někdy se přeroku, neumím číst plynule	22	42,31
neumím dobře číst	12	23,08
žádné projevy nezohledněny	6	11,54
přečtu, čtu dobře	5	9,62
čtu potichu, nejistě	4	7,69
čtu pomalu	3	5,77

Graf (b) (výzkumná skupina): Projevy při hlasitém čtení



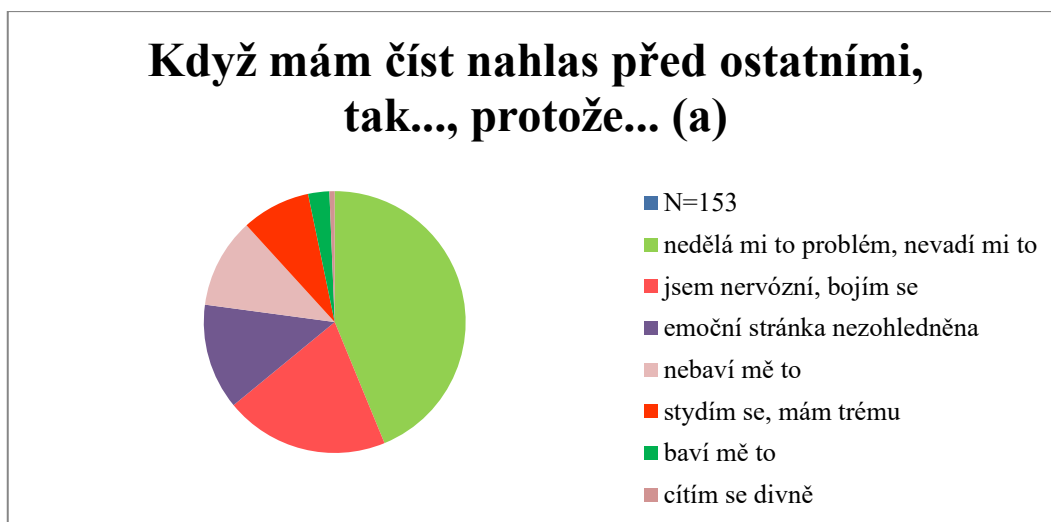
Kontrolní skupina

Z emočního hlediska převážily v rámci šesté položky pozitivní nebo neutrální emoce: 67 žáků (necelých 44 %) uvedlo, že s hlasitým čtením před ostatními (ve většině případů spolužáky) nemají problém, nevadí jim to. Někteří navíc zaznamenali, že je hlasité čtení baví (v součtu 4 respondenti). Pro ilustraci jeden příklad výpovědi žákyně z 9. ročníku: „*Já se nestydím číst nahlas, spíš mě to dokonce baví.*“ Z negativních emocí byla nejčastěji zmiňována nervozita, strach z toho, že budou chybovat - celkem 31 respondentů (více než 20 %). Dále žáci zmiňovali neoblibu hlasitého čtení (17 žáků - více než 11 %), trému či stud (13 žáků - 8,5 %). V tomto kontextu se všichni žáci z kontrolní skupiny nějakým způsobem vyjádřili.

Tabulka (a) (kontrolní skupina): Emoční rovina hlasitého čtení

Projevy při hlasitém čtení N=153	Počet respondentů	Podíl v %
nedělá mi to problém, nevadí mi to	67	43,79
jsem nervózní, bojím se	31	20,26
emoční stránka nezohledněna	20	13,07
nebaví mě to	17	11,11
stydím se, mám trému	13	8,5
baví mě to	4	2,61
cítím se divně	1	0,65

Graf (b) (kontrolní skupina): Emoční rovina hlasitého čtení

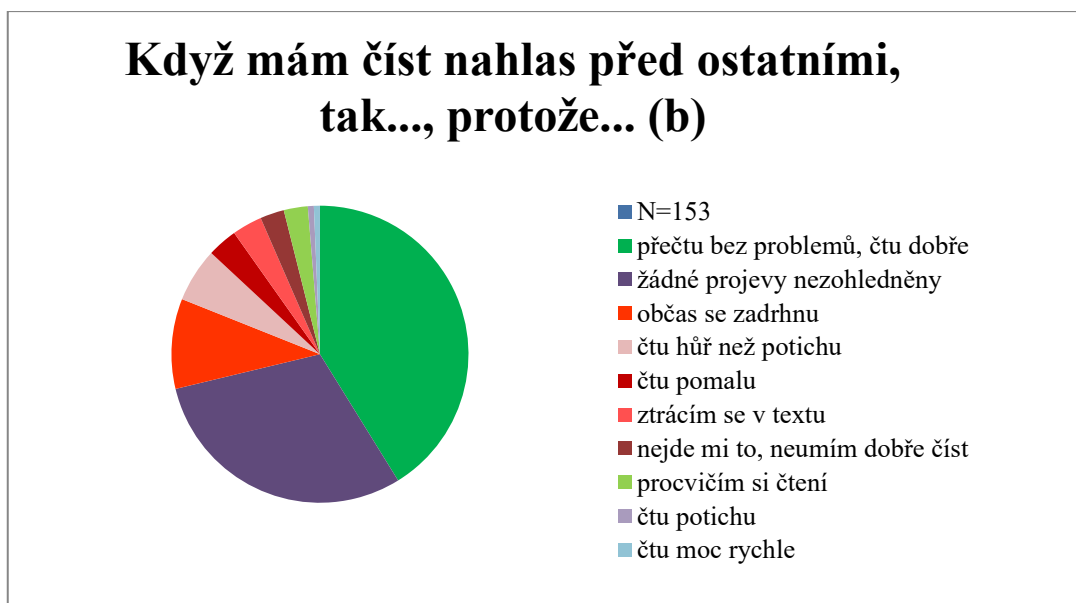


V kontextu emoční roviny se žáci z kontrolní skupiny vyjadřovali rovněž k projevům během hlasitého čtení. Více než 41 % žáků uvedlo, že bez obtíží čtou nahlas před ostatními, zároveň dalších 30 % nezohlednilo žádné projevy, to může znamenat, že se s žádnými výraznými negativními projevy nesetkávají, tedy je nemohou ani konkretizovat. Zde předkládám reprezentativní příklad: „*Klidně čtu před ostatními, nemám s tím problém.*“ Necelých 10 % uvádělo, že jejich čtení není vždy plynulé. Mezi dále zmiňované projevy lze zařadit: příliš tiché čtení, ztrácení se v textu, procvičování si čtení nebo naopak to, že to žákům nejde apod.

Tabulka (b) (kontrolní skupina): Projevy při hlasitém čtení

Projevy při hlasitém čtení N=153	Počet respondentů	Podíl v %
přečtu bez problémů, čtu dobře	63	41,18
žádné projevy nezohledněny	46	30,07
občas se zadrhnu	15	9,8
čtu hůř než potichu	9	5,88
čtu pomalu	5	3,27
ztrácím se v textu	5	3,27
nejde mi to, neumím dobře číst	4	2,61
procvičím si čtení	4	2,61
čtu potichu	1	0,65
čtu moc rychle	1	0,65

Graf (b) (kontrolní skupina): Projevy při hlasitém čtení



Subjektivní hodnocení vlastního čtenářství

Položka dotazníkového šetření sledující sebehodnocení respondentů v oblasti čtenářství byla založena na následujícím tvrzení: *Myslím si, že jsem dobrý čtenář*. Respondenti měli za úkol vybrat si jednu z předložených možností: *určitě ano, ano, spíše ano, spíše ne, ne, určitě ne*. Zároveň ti, kteří se přikláněli k negativnímu hodnocení daného tvrzení, se měli vyjádřit k důvodům svého smýšlení. Položka si kladla za cíl sledovat nuance mezi sebehodnocením vlastního čtenářství u žáků z výzkumné skupiny a žáků z kontrolní skupiny. Přičemž se očekávalo, že žáci s dyslexií budou své čtenářské dovednosti hodnotit méně sebevědomě než žáci bez dyslexie.

Výzkumná skupina

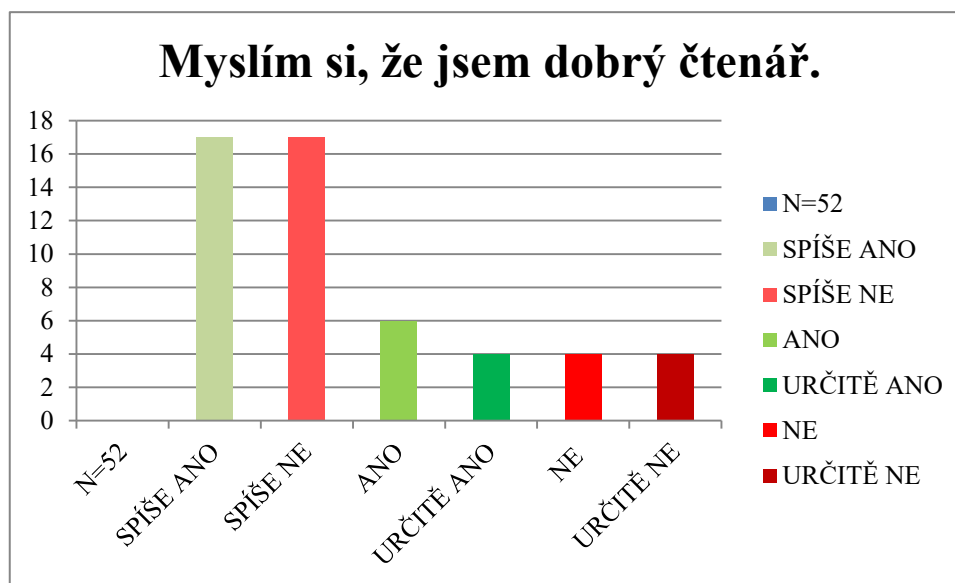
Necelých 52 % respondentů z výzkumné skupiny uvedlo, že se považuje za dobré čtenáře (zahrnuto *určitě ano, spíše ano, spíše ne*). Nejzastoupenějšími odpověďmi byly *spíše ano, spíše ne* (v obou případech 17 žáků - necelých 33 %). Nejlépe se hodnotili žáci 7. třídy, kde necelých 47 % žáků uvedlo možnost *spíše ano*. Nejmenší sebevědomí žáků v této oblasti je patrné v 9. ročníku, kde téměř 55 % žáků uvedlo *spíše ne*. Z genderového hlediska se za dobré čtenáře považuje polovina všech dívek z výzkumné skupiny a 54 % chlapců, u nich se tedy projevuje vyšší sebevědomí v této oblasti než u dívek. Celkem 7 žáků z 25, kteří se nepovažují za dobré čtenáře (zahrnuto *spíše ne, ne, určitě ne*), neudali důvod, mezi nejčastější příčiny tohoto pocitu však žáci

považovali to, že se při čtení zadržávají nebo se přečknou, stejný počet odpovědí uváděl jako důvod pomalé čtení, dále taktéž přímo neoblíbu samotného čtení. Někteří žáci rovněž udávali jako důvod nevíru ve své čtenářské dovednosti, neschopnost se déle soustředit, nepravidelné čtení a někteří žáci přímo udali za příčinu přímo dyslexii. Jako příklad tvrzení slouží následující výpověď žáka z 6. třídy: „*Někdy si věřím a někdy zas ne, čtu hrozně pomalu a koktám u toho, když čtu nahlas.*“

Tabulka (výzkumná skupina): Subjektivní hodnocení vlastního čtenářství

Jsem dobrý čtenář N=52	Počet respondentů	Podíl v %
SPÍŠE ANO	17	32,69
SPÍŠE NE	17	32,69
ANO	6	11,54
URČITĚ ANO	4	7,69
NE	4	7,69
URČITĚ NE	4	7,69

Graf (výzkumná skupina): Subjektivní hodnocení vlastního čtenářství



Kontrolní skupina

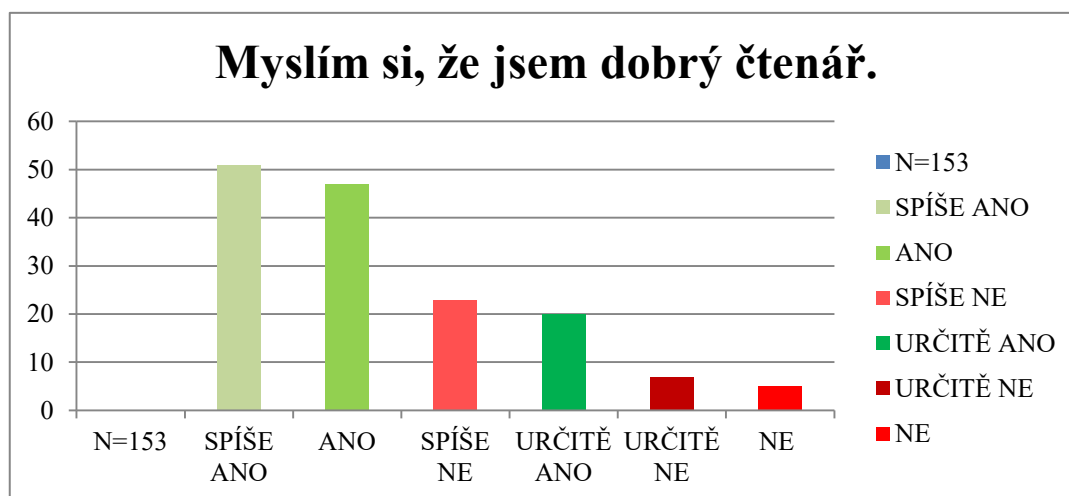
Více než 77 % respondentů z kontrolní skupiny uvedlo, že se považují za dobré čtenáře (zahrnuto *určitě ano*, *spíše ano*, *spíše ne*). Nejzastoupenější odpovědí bylo *spíše ano* (uvedlo 51 žáků - více než 33 % z celku). Dále se jednalo o odpověď *ano* (47 žáků - necelých 31 %). Žáci 7., 8. a 9. ročníku se považovali za dobré čtenáře, možnost *určitě ano*, *ano* *spíše ano* uvedlo více než 80 % žáků z těchto ročníků, v 6. ročníku se za dobré

čtenáře považovalo necelých 69 %. 29 žáků z 35, kteří se nepovažují za dobré čtenáře (zahrnuto *spíše ne, ne, určitě ne*) uvedli příčinu toho, proč se nepovažují za dobré čtenáře. Mezi nejčastější příčiny tohoto pocitu žáci považovali zejména neoblubu samotného čtení, nepravidelné a výjimečné čtení. Pro ilustraci poslouží následující výpověď žákyně ze 7. ročníku: „*Nemůžu se často přinutit číst, mám hodně dalších věcí, které dělám, proto tolik nečtu.*“ Dále taktéž žáci zaznamenávali to, že jim čtení nejde nebo že někdy přečtou slova špatně. Také pomalé čtení mělo na tento pocit u některých žáků vliv.

Tabulka (kontrolní skupina): Subjektivní hodnocení vlastního čtenářství

Jsem dobrý čtenář N=153	Počet respondentů	Podíl v %
SPÍŠE ANO	51	33,33
ANO	47	30,72
SPÍŠE NE	23	15,03
URČITĚ ANO	20	13,07
URČITĚ NE	7	4,58
NE	5	3,27

Graf (kontrolní skupina): Subjektivní hodnocení vlastního čtenářství



Domácí prostředí ve vztahu ke čtení

Osmá položka předkládaného dotazníku sledovala vliv domácího čtenářského prostředí na čtenářství respondentů. Opět se jednalo o tvrzení, se kterým žáci měli možnost různou měrou souhlasit či nesouhlasit, konkrétně se jednalo o následující výpověď: *Doma si většina členů naší rodiny někdy čte.* Respondenti z obou sledovaných skupin (výzkumná i kontrolní) měli na výběr z předložených možností (*určitě ano, ano, spíše*

ano, spíše ne, ne, určitě ne). Šetření mělo tu ambici sledovat souvislost mezi čtenářským zázemím v rodině a čtenářstvím samotných žáků. Úzká propojenost se tedy objevuje mezi dílčí položkou dotazníku (faktory ovlivňující čtenářství žáků) a touto položkou.

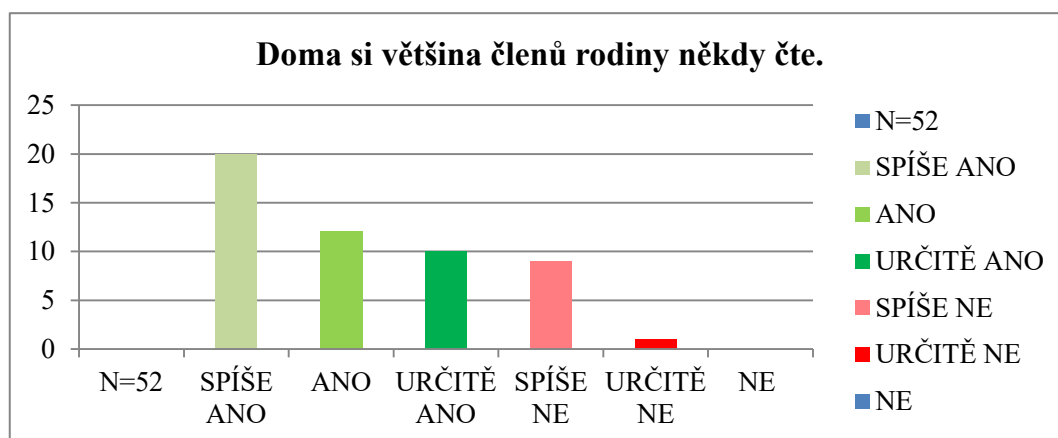
Výzkumná skupina

Osmá položka dotazníkového šetření sledovala vztah členů rodiny ke čtení. Žáci se vyslovovali k tomu, zda v rodině většina členů někdy čte. Téměř 81 % žáků se vyslovilo, že ano (zahrnuto *určitě ano, ano, spíše ano*), pouze 10 žáků uvedlo ne (*spíše ne, ne, určitě ne*). Nejzastoupenější možností bylo *spíše ano*, kterou vybralo více než 38 % respondentů z výzkumné skupiny. Ve všech ročnících převážilo kladné hodnocení. V 6. ročníku se jednalo o více než 88 %, v 7. ročníku o 80 %, v 8. ročníku o téměř 78 % a v 9. ročníku o necelých 73 % z celkového počtu respondentů v daném ročníku. Celkem 12 žáků k položce zaznamenalo, že se jedná pouze o jednoho člena rodiny (otec nebo matka). Více než 80 % žáků, kteří uvedli, že ve volném čase rádi čtou, zároveň zaznamenalo, že se některý člen rodiny pravidelně věnuje čtení literárních děl.

Tabulka (výzkumná skupina): Domácí prostředí ve vztahu ke čtení

Doma si většina členů rodiny někdy čte N=52	Počet respondentů	Podíl v %
SPÍŠE ANO	20	38,46
ANO	12	23,08
URČITĚ ANO	10	19,23
SPÍŠE NE	9	17,31
URČITĚ NE	1	1,92
NE	0	0

Graf (výzkumná skupina): Domácí prostředí ve vztahu ke čtení



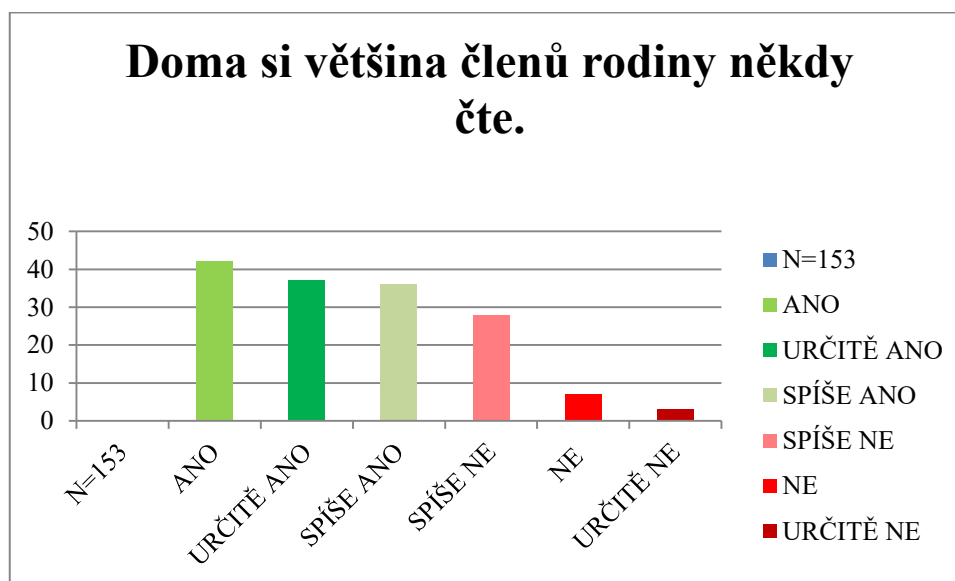
Kontrolní skupina

Více než 75 % respondentů z kontrolní skupiny uvedlo, že si v rodině většina členů někdy čte, (zahrnuto *určitě ano, ano, spíše ano*). Převažující pozitivní hodnocení bylo zastoupeno ve všech ročnících - v 6. ročníku se jednalo o téměř 67 %, v 7. ročníku o více než 80 %, v 8. ročníku o více než 79 % a v 9. ročníku o téměř 73 % respondentů z daných ročníků. Nejzastoupenější možností, kterou žáci zvolili, bylo *ano* (27,45 %).

Tabulka (kontrolní skupina): Domácí prostředí ve vztahu ke čtení

Doma si většina členů rodiny někdy čte. N=153	Počet respondentů	Podíl v %
ANO	42	27,45
URČITĚ ANO	37	24,18
SPÍŠE ANO	36	23,53
SPÍŠE NE	28	18,3
NE	7	4,58
URČITĚ NE	3	1,96

Graf (kontrolní skupina): Domácí prostředí ve vztahu ke čtení



Nejčastější obtíže, problémy při čtení

Předposlední položka dotazníkového šetření se zabývala konkrétními problémy, kterým žáci čelí při čtení. Položka tedy úzce necílila pouze na literární díla. Předpokládalo se, že žáci z výzkumné skupiny budou hojněji zaznamenávat obtíže spojené s technikou čtení než žáci z kontrolní skupiny. Žáci měli za úkol doplnit následující tvrzení: *Při čtení mě nejvíce omezuje/Při čtení mám největší problémy s...* Přičemž doplnění záviselo

čistě na uvážení respondentů. Nebyla jim předložena žádná nabídka možností, a to zejména pro co nejnižší míru ovlivnění jejich sebehodnocení.

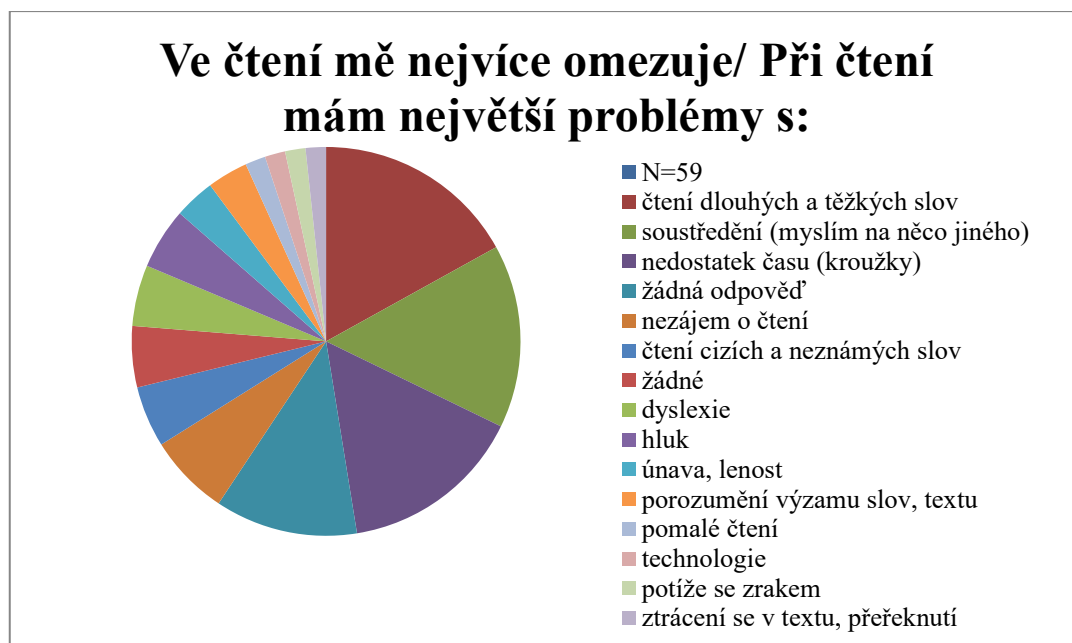
Výzkumná skupina

V této souvislosti 13,5 % žáků neuvedlo žádnou odpověď, naopak stejný počet žáků uvedlo dva typy potíží při čtení, z toho důvodu počet položek neodpovídá počtu respondentů. Škála obtíží byla velmi pestrá, celkově se jednalo o 13 oblastí, pouze tři žáci uvedli, že žádné problémy v souvislosti se čtením nemají. Necelých 17 % všech získaných informací zahrnovalo obtíže se čtením dlouhých a těžkých slov, dále žáci zmiňovali problémy se soustředěním a nedostatkem času (v obou případech přes 15 %). Jako příklad výpovědi může posloužit následující tvrzení: „*Při čtení mám největší problémy s opravdu dlouhými slovy, taky je těžké najít si čas a když už ho najdu a čtu, často se přistihnu, že při tom myslím na úplně něco jiného.*“ Mezi další zmiňované obtíže se zařadily: nezáměr o čtení, čtení cizích a neznámých slov, explicitně dyslexie, citlivost na hluk a ruch, únava, lenost, porozumění významům slov nebo textů, pomalé čtení, technologie, potíže se zrakem nebo ztrácení se v textu a přechnutí.

Tabulka (výzkumná skupina): Nejčastější obtíže, problémy při čtení

Omezení, problémy při čtení N=59	Počet odpovědí	Podíl v %
čtení dlouhých a těžkých slov	10	16,95
soustředění (myslím na něco jiného)	9	15,25
nedostatek času (kroužky)	9	15,25
žádná odpověď	7	11,86
nezáměr o čtení	4	7,69
čtení cizích a neznámých slov	3	5,08
žádné	3	5,08
dyslexie	3	5,08
hluk	3	5,08
únava, lenost	2	3,39
porozumění významu slov, textů	2	3,39
pomalé čtení	1	1,69
technologie	1	1,69
potíže se zrakem	1	1,69
ztrácení se v textu, přechnutí	1	1,69

Graf (výzkumná skupina): Nejčastější obtíže, problémy při čtení



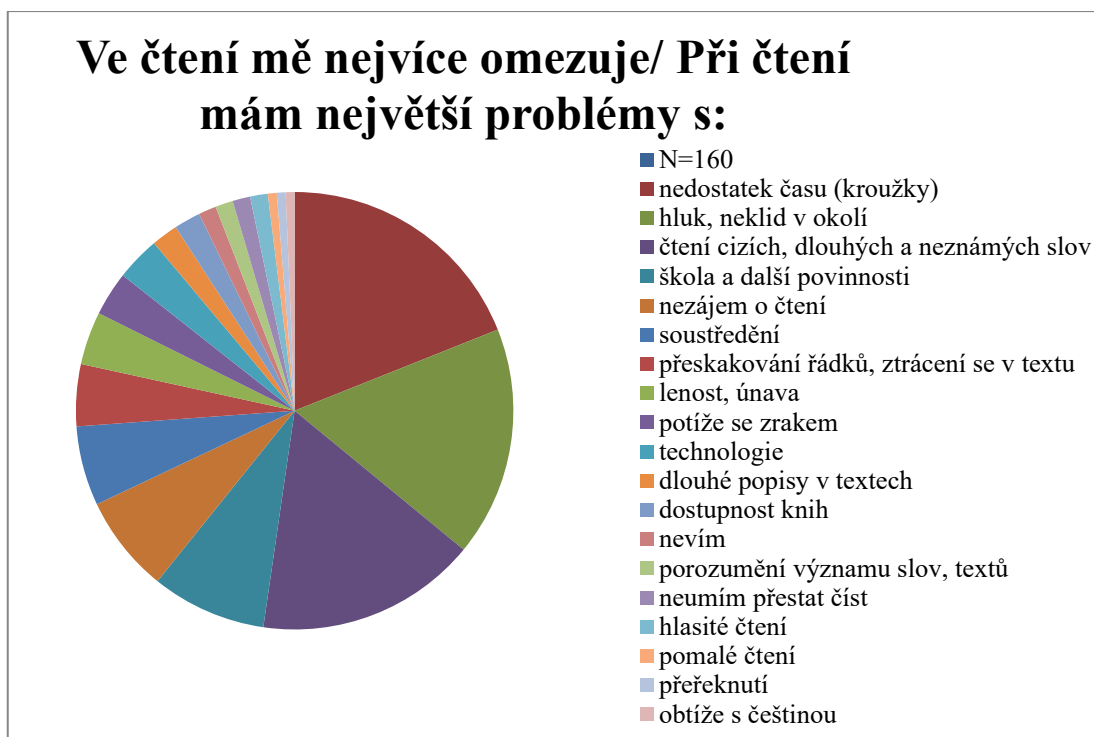
Kontrolní skupina

Omezení, která vnímají při čtení žáci z kontrolní skupiny, byla různorodá. Někteří žáci zaznamenali více možností, čili počet dílčích položek nekoresponduje s počtem respondentů. Nejčastěji byl zmiňován nedostatek času (více než 18 % všech možností). Zároveň jako rušivý element považovali žáci hluk v okolí (více než 16 %). Příkladem obdobné výpovědi může být následující tvrzení jedné ze žákyň: „*Nejsem schopna číst při sebemenším hluku a problém mám s tím, že mě to jednoduše nebaví.*“ Třetí nejčastější odpovědi byly obtíže při čtení cizích/dlouhých nebo neznámých slov (téměř 16 %). Další uváděné možnosti zastupovaly méně než 10 % z celku. Jednalo se zejména o další povinnosti, což úzce souvisí s nejčastěji zmiňovaným nedostatkem času, v součtu by se tedy jednalo dokonce o více než 26 % všech dílčích položek. Dále žáci zmiňovali nezájem o čtení, problémy se soustředěním, ztrácení se v textu, lenost, únavu a další zajímavé obtíže, které však z důvodu nízkého zastoupení nemají tak široký výzkumný vliv.

Tabulka (kontrolní skupina): Nejčastější obtíže, problémy při čtení

Omezení, problémy při čtení N=160	Počet odpovědí	Podíl v %
nedostatek času (kroužky)	29	18,13
hluk, neklid v okolí	26	16,25
čtení cizích, dlouhých a neznámých slov	25	15,63
škola a další povinnosti	13	8,13
nezájem o čtení	11	6,88
soustředění	9	5,63
přeskakování řádků, ztrácení se v textu	7	4,38
lenost, únava	6	3,75
potíže se zrakem	5	3,13
technologie	5	3,13
dlouhé popisy v textech	3	1,88
dostupnost knih	3	1,88
nevím	2	1,25
porozumění významu slov, textů	2	1,25
neumím přestat číst	2	1,25
hlasité čtení	2	1,25
pomalé čtení	1	0,63
přeřeknutí	1	0,63
obtíže s češtinou	1	0,63

Graf (kontrolní skupina): Nejčastější obtíže, problémy při čtení



Možnost pravidelného čtení ve škole

Desátá položka dotazníkového šetření sledovala možnost pravidelného čtení literárních děl ve škole. Jednalo se o tvzení: *Ve škole máme možnost si pravidelně číst*. Přičemž žákům byla předložena nabídka možností, ze které si jednu měli zvolit (*ano*, *ano i ne*, *ne*). Cílem bylo získat pouze orientační přehled o školním prostředí a vztahu ke čtení literárních děl. Pro užší zaměření na školské čtenářství a podporu čtenářského rozvoje by bylo potřeba dalšího a podrobnějšího výzkumného šetření.

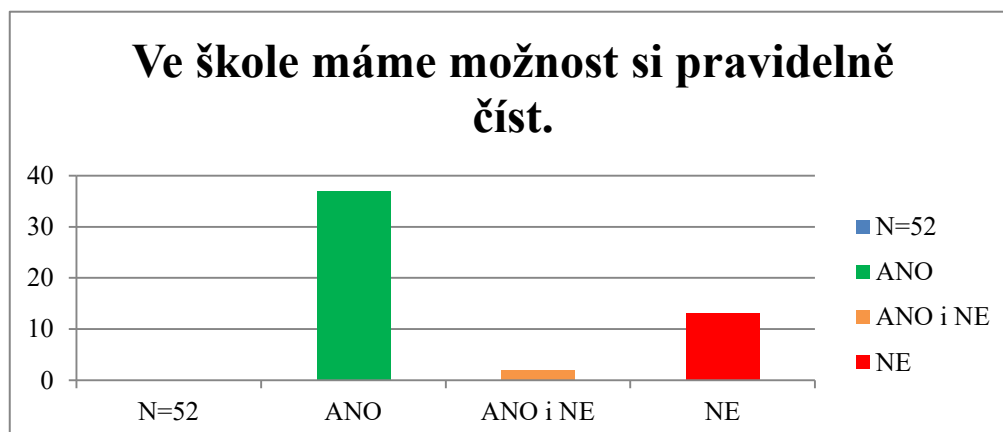
Výzkumná skupina

Více než 71 % dotázaných uvedlo, že tuto možnost ve škole mají. Převažující výběr položky *ano* byl znatelný v 6., 8. a 9. ročníku (více než 80 %, v 8. ročníku téměř 89 %). V 7. ročníku převážila odpověď *ne* (celkem 60 % dotázaných žáků).

Tabulka (výzkumná skupina): Možnost pravidelného čtení ve škole

Možnost pravidelně ve škole číst N=52	Počet respondentů	Podíl v %
ANO	37	71,15
ANO i NE	2	3,85
NE	13	25

Graf (výzkumná skupina): Možnost pravidelného čtení ve škole



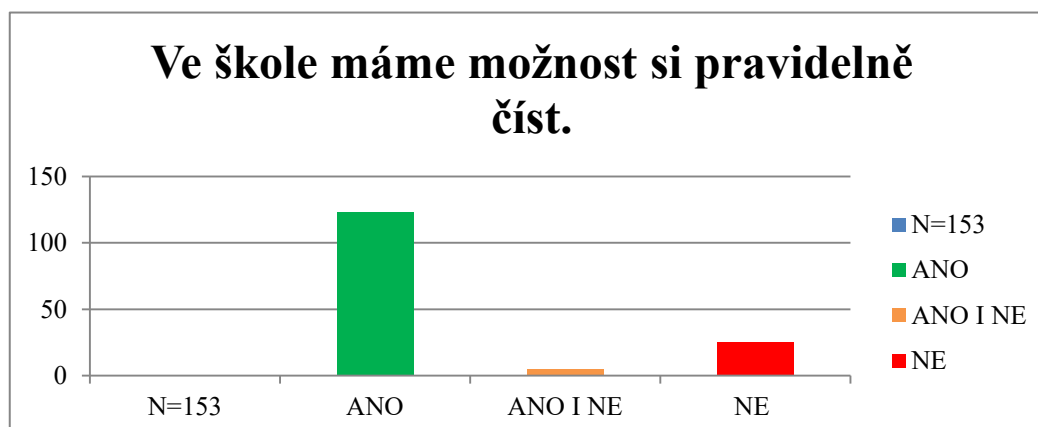
Kontrolní skupina

Více než 80 % dotázaných z kontrolní skupiny uvedlo s ohledem na možnost pravidelného čtení literárních děl ve škole položku *ano* (celkem 123 žáků), přes 16 % uvedlo *ne*, zbývající žáci byli nerozhodní. Převažující odpověď *ano* se objevila ve všech ročnících. V 6., 8. a 9. ročníku se jednalo zhruba o 85 % žáků, v 7. ročníku o necelých 70 %.

Tabulka (kontrolní skupina): Možnost pravidelného čtení ve škole

Možnost pravidelného čtení ve škole N=153	Počet respondentů	Podíl v %
ANO	123	80,39
ANO i NE	5	3,27
NE	25	16,34

Graf (kontrolní skupina): Možnost pravidelného čtení ve škole



6.6 Celkové zhodnocení získaných dat z výzkumné a kontrolní skupiny

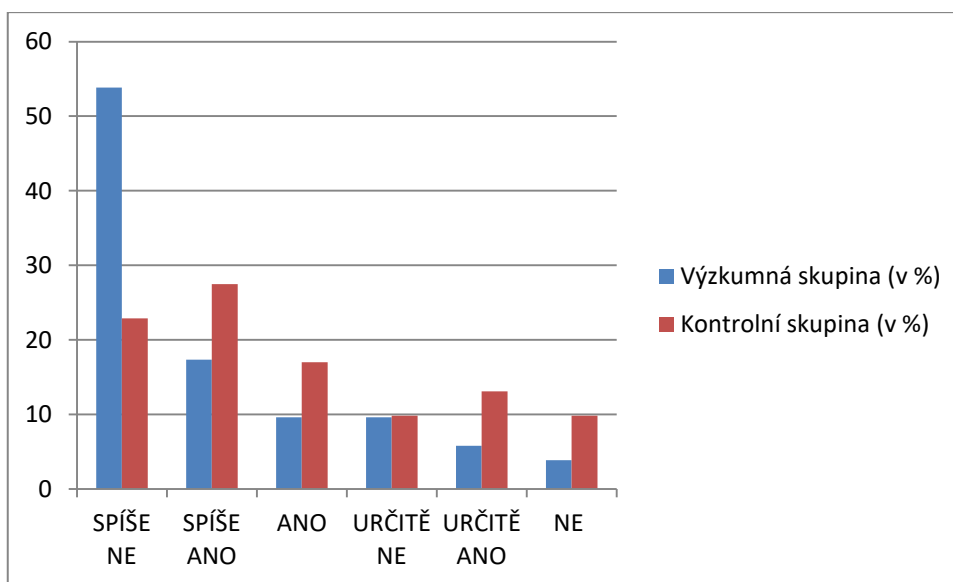
Obliba čtení ve volném čase (frekvence, příčiny čtení, faktory ovlivňující čtenářství)

Obliba čtení ve volném čase byla znatelnější u kontrolní skupiny (žáci bez dyslexie), kde se 57,5 % respondentů vyslovilo k této oblasti pozitivně, čili že ve volném čase rádi (různou měrou) tráví čas s knihou. U výzkumné skupiny (žáci s dyslexií) se jednalo o nižší počet žáků – necelých 33 %. Obliba čtení byla u žáků s dyslexií tedy znatelněji menší. U obou skupin kladněji hodnotily čtení právě dívky, přičemž poměr mezi hodnocením dívek a chlapců byl v obou skupinách takřka vyrovnaný.

Tabulka (výzkumná i kontrolní skupina): Obliba čtení ve volném čase

Obliba čtení ve volném čase	Výzkumná skupina (v %)	Kontrolní skupina (v %)
SPÍŠE NE	53,85	22,88
SPÍŠE ANO	17,31	27,45
ANO	9,62	16,99
URČITĚ NE	9,62	9,8
URČITĚ ANO	5,77	13,07
NE	3,85	9,8

Graf (výzkumná i kontrolní skupina): Obliba čtení ve volném čase



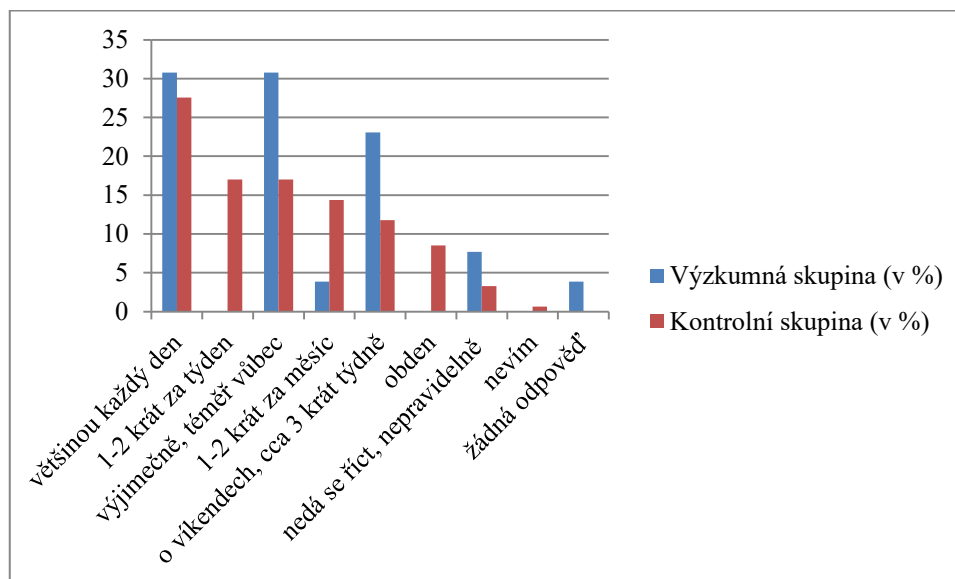
S ohledem na četnost čtení (jak často respondenti čtou literární díla) uvedlo ve výzkumné i kontrolní skupině zhruba 30 % žáků, že čtou každý den. S tímto tvrzením nepatrně převážil počet žáků ve výzkumné skupině – 31 % (kontrolní skupina – 28 %). Žáků, kteří zmiňovali, že nečtou vůbec nebo jen výjimečně, však bylo

ve výzkumné skupině také více než ve skupině kontrolní, a to o 14 %. Pravidelnému čtení (během týdne) se věnuje necelých 54 % respondentů z výzkumné skupiny, z kontrolní skupiny je to 65 %. Žáci bez dyslexie tedy plošně uváděli častější a pravidelnější trávení volného času s knihou. Dle získaných dat v obou skupinách nejčastěji čtou žáci 6. ročníků.

Tabulka (výzkumná i kontrolní skupina): Frekvence čtení literárních děl

Četnost čtení	Výzkumná skupina (v %)	Kontrolní skupina (v %)
většinou každý den	30,77	27,56
1-2 krát za týden	0	16,99
výjimečně, téměř vůbec	30,77	16,99
1-2 krát za měsíc	3,85	14,38
o víkendech, cca 3 krát týdně	23,08	11,77
obden	0	8,5
nedá se říct, nepravidelně	7,69	3,28
nevím	0	0,65
žádná odpověď	3,85	0

Graf (výzkumná i kontrolní skupina): Frekvence čtení literárních děl



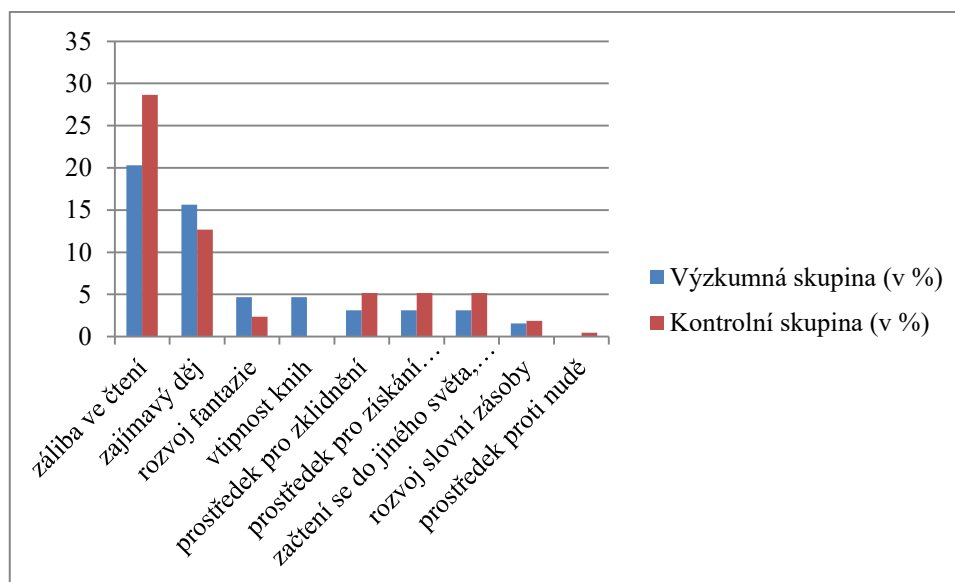
V obou skupinách s ohledem na argumenty pro/proti čtení převážilo pozitivní hodnocení - žáci uváděli více argumentů, které vyzdvihují čtení literárních děl. Ve výzkumné skupině se jednalo o více než 56 %, v kontrolní skupině dokonce o více než 61 %. Žáci bez dyslexie tak uváděli nepatrně více argumentů pro čtení. Mezi nejhojnější kladný argument lze zařadit u obou skupin preferenci čtení z čistého zájmu,

z prosté záliby. Tento argument opět procentuálně uvádělo více žáků z kontrolní skupiny (o zhruba 9 %). Žáci z obou skupin nejčastěji za negativní argument uváděli nezájem o čtení, pocity nudy při čtení, u kontrolní skupiny bylo procentuální zastoupení této možnosti menší o 3 %. Druhým nejčastěji zmiňovaným argumentem u výzkumné skupiny byl strach ze čtení, zde je patrný výrazný rozdíl oproti kontrolní skupině, kde tento důvod neoblíbenosti čtení nezmínil nikdo.

Tabulka (výzkumná i kontrolní skupina): Příčiny oblíbenosti čtení

Argumenty pro	Výzkumná skupina (v %)	Kontrolní skupina (v %)
záliba ve čtení	20,31	28,64
zajímavý děj	15,63	12,68
rozvoj fantazie	4,69	2,35
vtipnost knih	4,69	0
prostředek pro zklidnění	3,13	5,16
prostředek pro získání informací	3,13	5,16
začtení se do jiného světa, vtažení do příběhu	3,13	5,16
rozvoj slovní zásoby	1,56	1,88
prostředek proti nuditě	0	0,47

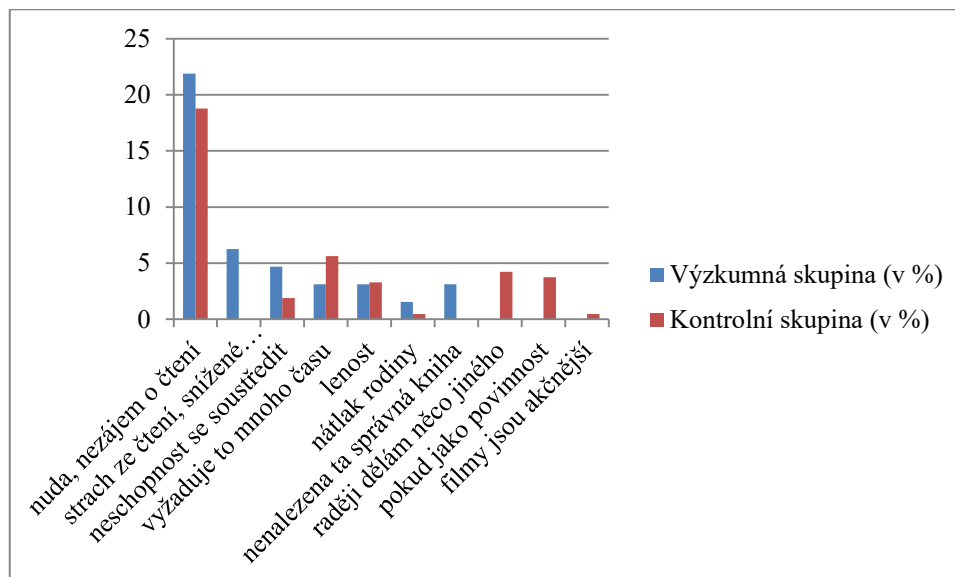
Graf (výzkumná i kontrolní skupina): Příčiny oblíbenosti čtení



Tabulka (výzkumná i kontrolní skupina): Příčiny neoblíbenosti čtení

Argumenty proti	Výzkumná skupina (v %)	Kontrolní skupina (v %)
nuda, nezáměr o čtení	21,88	18,78
strach ze čtení, snížené porozumění čtenému	6,25	0
neschopnost se soustředit	4,69	1,88
vyžaduje to mnoho času	3,13	5,63
lenost	3,13	3,29
nátlak rodiny	1,56	0,47
nenalezena ta správná kniha	3,13	0
raději dělám něco jiného	0	4,23
pokud jako povinnost	0	3,76
filmy jsou akčnější	0	0,47

Graf (výzkumná i kontrolní skupina): Příčiny neoblíbenosti čtení

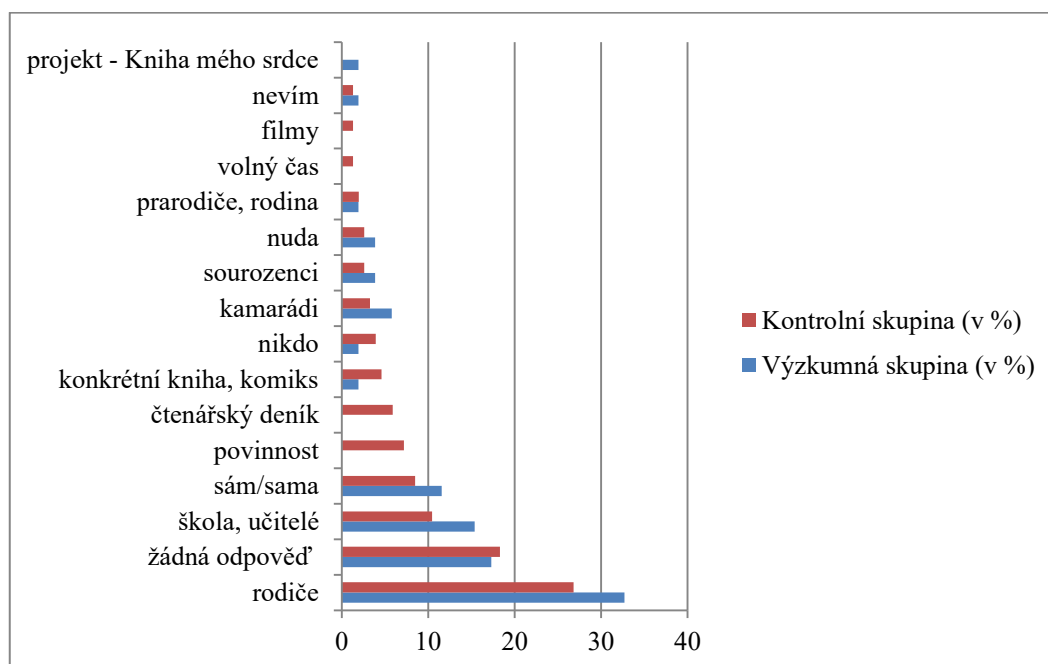


Žáci v obou skupinách (výzkumná i kontrolní) nejčastěji uváděli, že je ke čtení přivedli převážně rodiče, procentuální zastoupení bylo podobné, pohybovalo se kolem 30 %. Někteří žáci neuvedli žádnou možnost, opět se jednalo zhruba o stejné procento žáků (17 %, 18 % z dané skupiny). Nepatrný rozdíl se objevil ve vnímání vlivu školy a pedagogů, žáci s dyslexií je uváděli častěji za hlavní faktor, který je motivoval ke čtení. Celkově obě skupiny uváděly obdobné faktory a rámcově se shodovala procentuální zastoupení těch pro žáky nejdůležitější.

Tabulka (výzkumná i kontrolní skupina): Faktory motivující žáky ke čtení

Ke čtení mě přivedl/a/o...	Výzkumná skupina (v %)	Kontrolní skupina (v %)
rodiče	32,69	26,8
žádná odpověď	17,31	18,3
škola, učitelé	15,38	10,46
sám/sama	11,54	8,5
povinnost	0	7,19
čtenářský deník	0	5,88
konkrétní kniha, komiks	1,92	4,58
nikdo	1,92	3,92
kamarádi	5,77	3,28
sourozenci	3,85	2,61
nuda	3,85	2,61
prarodiče, rodina	1,92	1,96
volný čas	0	1,31
filmy	0	1,31
nevím	1,92	1,31
projekt - Kniha mého srdce	1,92	0

Graf (výzkumná i kontrolní skupina): Faktory ovlivňující čtenářství



Aktuálně rozečtené knihy

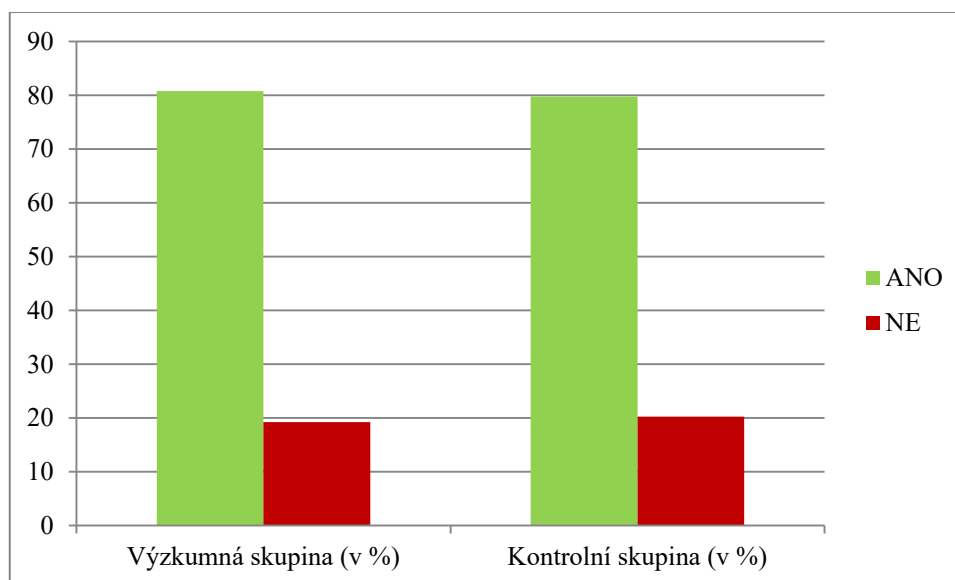
Respondenti z výzkumné i kontrolní skupiny v celkovém součtu zaznamenávali, že mají v době dotazníkového šetření rozečtenou knihu. Procentuální zastoupení bylo takřka

shodné – kolem 80 % žáků z daných skupin, nepatrně větší procento žáků z výzkumné skupiny konkrétně uvádělo možnost *ano*. V obou skupinách bylo zastoupení žáků v 9. ročníku, kteří uvedli kladnou odpověď, nižší než v jiných ročnících. V kontrolní skupině byl v 9. ročníku tento počet žáků ještě o necelých 10 % nižší než ve skupině výzkumné. Rejstřík titulů, které žáci uváděli, byl v obou skupinách velmi rozmanitý, celkem bylo zaznamenáno 129 titulů.

Tabulka (výzkumná i kontrolní skupina): Aktuálně rozečtená kniha

Rozečtená kniha	Výzkumná skupina (v %)	Kontrolní skupina (v %)
ANO	80,77	79,74
NE	19,23	20,26

Graf (výzkumná i kontrolní skupina): Aktuálně rozečtená kniha



Emocionální rovina při čtení literárních děl

Pocity, které žáci při čtení prožívají, byly v obou skupinách rozmanité. Mnozí uváděli více možností s argumentem, že v nich emoce probouzí žánrové ladění knihy, dění v konkrétním díle, dějové zvraty apod. Nejčastěji zmiňovanými pocity byla u výzkumné skupiny radost, u kontrolní skupiny se jednalo o napětí, avšak radost zastupovala hned druhou nejčastěji zmiňovanou položku. O něco více položek od žáků z výzkumné skupiny zahrnovalo vyjádření žáků, že nepociťují žádné emoce (rozdíl činil zhruba 10 %). S tímto pojetím mohou souviset rovněž nevyplněné položky, u kontrolní skupiny dokonce 13 % žáků neuvedlo žádnou odpověď. Žáci, kteří nevyplnili položku, často

v dotazníkovém šetření uváděli, že neradi čtou - je možné, že z emočního hlediska rovněž neevidovali žádné pocity při čtení, jelikož s tím nemají velkou zkušenost a srovnání.

Tabulka (výzkumná i kontrolní skupina): Emocionální rovina při čtení literárních děl

Pocity při čtení	Výzkumná skupina (v %)	Kontrolní skupina (v %)
radost	24	15,5
žádné pocity	14,67	5,5
smutek	14,67	13
napětí	12	16,5
znuděnost	9,33	15
strach, obavy	8	3
žádná odpověď	6,67	13
nedočkavost, zvědavost, zvědavost	4	3,5
soustředěnost, zaujetí	2,67	0
uvolnění, klid	1,33	0
šťěstí	1,33	3,5
nejistota	1,33	0
lítost, soucit	0	3
překvapení, údiv	0	2,5
legrace	0	2,5
v závislosti na ději	0	2
potěšení	0	0,5
zklamání	0	0,5
zlost	0	0,5

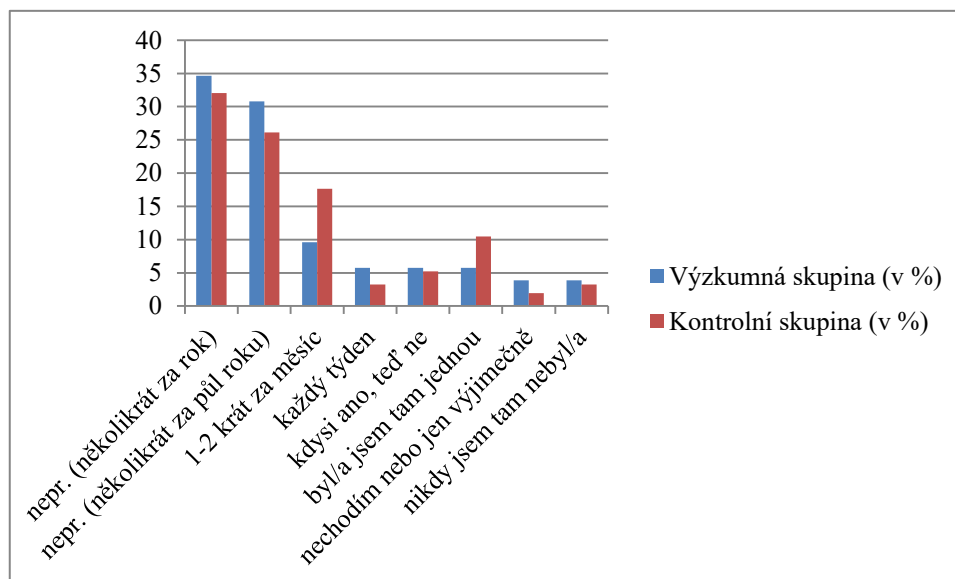
Návštěvnost knihoven

Frekvence docházky do knihoven byla v obou skupinách nepravidelná, přičemž se mnozí vyslovili s tím, že si knihy kupují nebo stahují, tudíž do knihovny nepotřebují chodit. Ve výzkumné i kontrolní skupině byla nejzastoupenější možnost *nepr. (několikrát za rok)*, procentuálně se jednalo o více než 30 % dotázaných, obdobný počet žáků v obou skupinách uváděl rovněž možnost *nepr. (několikrát za půl roku)*. V tomto ohledu byly výsledky obdobné. Drobný rozdíl byl patrný ve výběru možnosti *1-2 krát za měsíc*, kterou uvádělo více žáků z kontrolní skupiny. Zbývající možnosti byly u všech žáků zastoupeny v menší míře. Pravidelnost návštěv knihoven byla zanedbatelně vyšší u žáků bez dyslexie.

Tabulka (výzkumná i kontrolní skupina): Návštěvnost knihoven

Návštěvnost knihoven	Výzkumná skupina (v %)	Kontrolní skupina (v %)
nepr. (několikrát za rok)	34,62	32,03
nepr. (několikrát za půl roku)	30,77	26,14
1-2 krát za měsíc	9,62	17,65
každý týden	5,77	3,27
kdysi ano, teď ne	5,77	5,23
byl/a jsem tam jednou	5,77	10,46
nechodím nebo jen výjimečně	3,85	1,96
nikdy jsem tam nebyl/a	3,85	3,27

Graf (výzkumná i kontrolní skupina): Návštěvnost knihoven



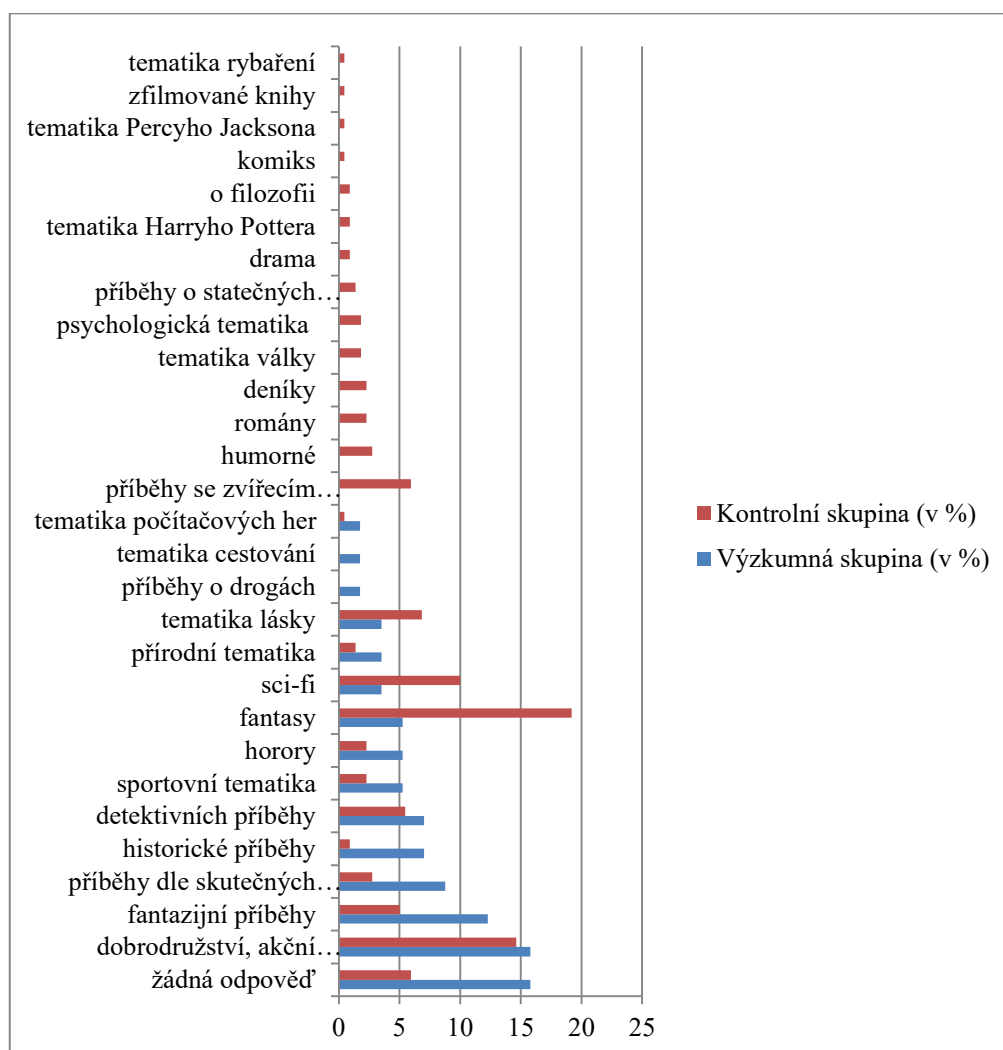
Preferovaná tematika čtených literárních děl

Žánrová a tematická preference pro výběr knihy byla u obou skupin různorodá. Mezi nejčastěji zmiňované položky patřily ve výzkumné i v kontrolní skupině dobrodružné a akční příběhy (více než 15 % všech položek). Rozdíl mezi skupinami bylo možné sledovat zejména ve vnímání fantasy žánru. V rámci kontrolní skupiny se žánr fantasy stal nejoblíbenějším, ve výzkumné skupině ho explicitně uvedlo zhruba jen 5 % žáků. Fantazijní příběhy však preferovala i výzkumná skupina. Zároveň nejvíce žáků z výzkumné skupiny neuvedlo žádnou odpověď, v kontrolní skupině byl počet žáků, kteří nic nezaznamenali, výrazně nižší.

Tabulka (výzkumná i kontrolní skupina): Preferovaná tematika čtených literárních děl

Oblíbená témata, oblíbené žánry	Výzkumná skupina (v %)	Kontrolní skupina (v %)
žádná odpověď	15,79	5,94
dobrodružství, akční příběhy	15,79	14,61
fantazijní příběhy	12,28	5,02
příběhy dle skutečných událostí	8,77	2,74
historické příběhy	7,02	0,91
detektivních příběhy	7,02	5,48
sportovní tematika	5,26	2,29
horory	5,26	2,29
fantasy	5,26	19,18
sci-fi	3,51	10,01
přírodní tematika	3,51	1,37
tematika lásky	3,51	6,85
příběhy o drogách	1,75	0
tematika cestování	1,75	0
tematika počítačových her	1,75	0,46
příběhy se zvířecím hrdinou	0	5,94
humorné	0	2,74
romány	0	2,29
deníky	0	2,29
tematika války	0	1,83
psychologická tematika	0	1,83
příběhy o statečných hrdinech, superhrdinech	0	1,37
drama	0	0,91
tematika Harryho Pottera	0	0,91
o filozofii	0	0,91
komiks	0	0,46
tematika Percyho Jacksona	0	0,46
zfilmované knihy	0	0,46
tematika rybaření	0	0,46

Graf (výzkumná i kontrolní skupina): Preferovaná tematika čtených literárních děl



Emoční rovina hlasitého čtení, projevy při hlasitém čtení

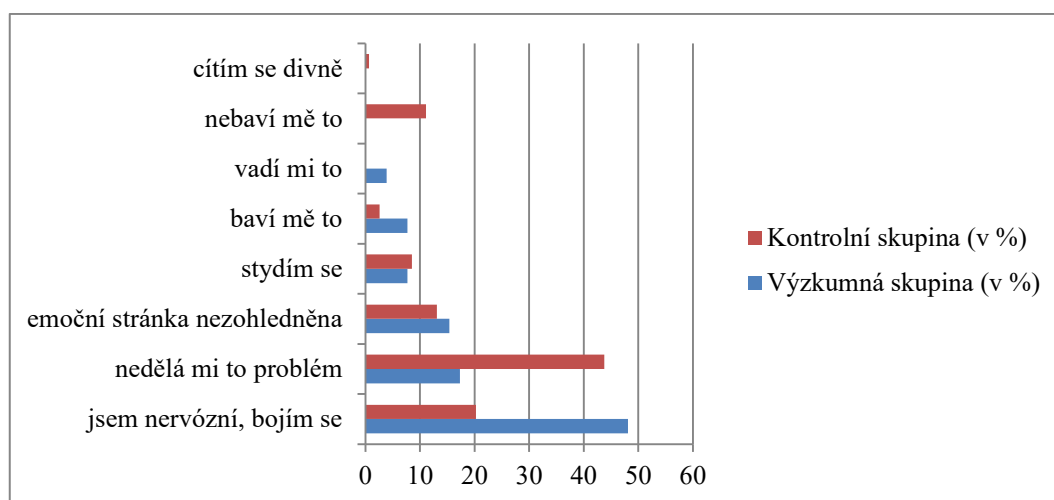
Hlasité čtení bylo další oblastí, na kterou dotazníkové šetření cílilo. V tomto kontextu je možné nalézt výraznější odlišnosti mezi výzkumnou a kontrolní skupinou. V rámci výzkumné skupiny se více než polovina žáků vyjádřila s tím, že při hlasitém čtení prožívají negativní pocity (zahrnut i stud), kdežto v kontrolní skupině se jednalo o necelých 30 % žáků. Zároveň však někteří žáci s dyslexií sami uváděli, že je čtení baví (necelých 8 %). Žáci z výzkumné skupiny se při čtení dle analyzovaných dat častěji potýkají s negativními projevy. Žáci v této skupině se při hlasitém čtení považují za horší čtenáře než žáci z kontrolní skupiny, a to výrazně. Celkem 79 % žáků zmiňovalo negativní projevy, z kontrolní skupiny se jednalo o zhruba 25,5 %. Žáci

v obou skupinách zaznamenávali, že při čtení nečtou plynule, případně explicitně zmiňovali, že neumí dobře číst. Toto byly nejčastější obtíže, menší procento respondentů zaznamenávalo i další (ztrácení se v textu, pomalé a tiché čtení atd.). Kontrolní skupina zmiňovala obdobné obtíže, avšak spíše se zohledňovala jejich nepravidelnost.

Tabulka (výzkumná a kontrolní skupina): Emoční rovina hlasitého čtení

Emoční rovina hlasitého čtení	Výzkumná skupina (v %)	Kontrolní skupina (v %)
jsem nervózní, bojím se	48,08	20,26
nedělá mi to problém	17,31	43,79
emoční stránka nezohledněna	15,38	13,07
stydím se	7,69	8,5
baví mě to	7,69	2,61
vadí mi to	3,85	0
nebaví mě to	0	11,11
cítím se divně	0	0,65

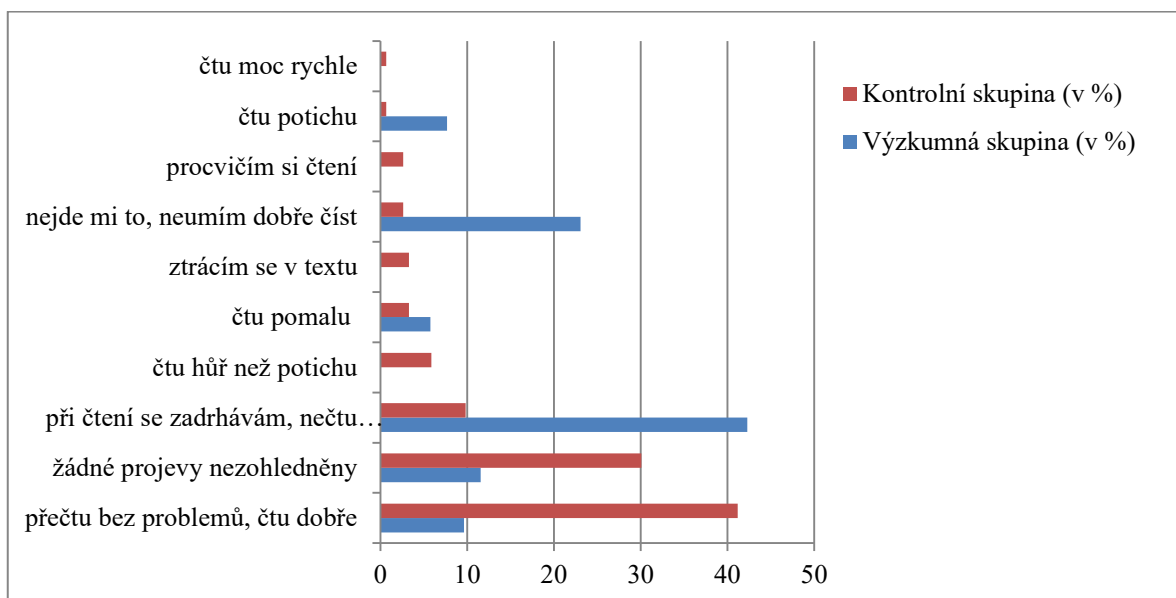
Graf (výzkumná a kontrolní skupina): Emoční rovina hlasitého čtení



Tabulka (výzkumná i kontrolní skupina): Projevy při hlasitém čtení

Projevy při hlasitém čtení	Výzkumná skupina (v %)	Kontrolní skupina (v %)
přečtu bez problémů, čtu dobře	9,62	41,18
žádné projevy nezohledněny	11,54	30,07
při čtení se zadržávám, nečtu plynule	42,31	9,8
čtu hůř než potichu	0	5,88
čtu pomalu	5,77	3,27
ztrácím se v textu	0	3,27
nejde mi to, neumím dobře číst	23,08	2,61
procvičím si čtení	0	2,61
čtu potichu	7,69	0,65
čtu moc rychle	0	0,65

Graf (výzkumná i kontrolní skupina): Projevy při hlasitém čtení



Subjektivní hodnocení vlastního čtenářství

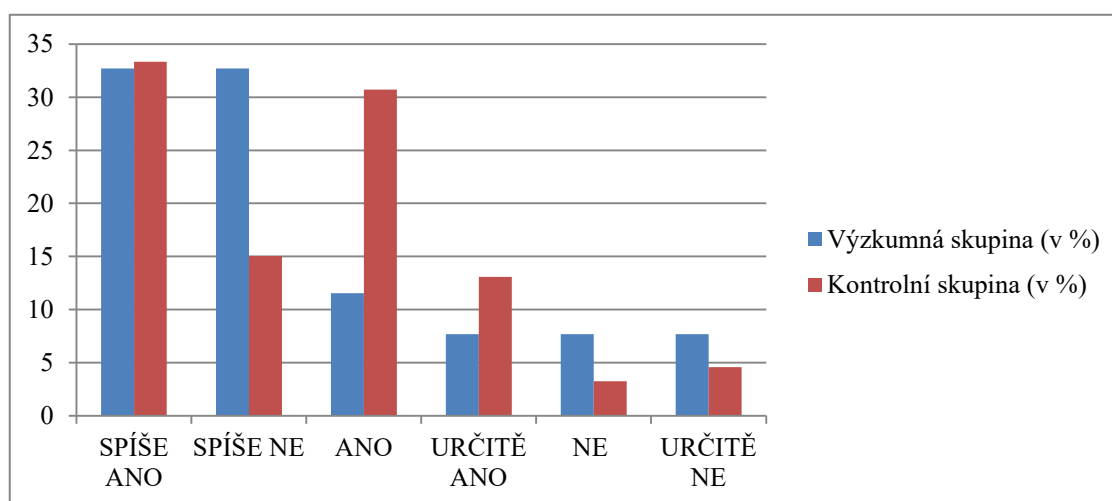
Za dobré čtenáře se považuje více než polovina žáků z výzkumné i kontrolní skupiny, rozdíl mezi skupinami je však zhruba 25 %, kdy se více žáků bez dyslexie považuje za dobré čtenáře (tedy více než tři čtvrtiny). Nejčastějšími odpověďmi bylo převážně *spíše ano*, ve výzkumné skupině i *spíše ne*. Je tedy zřejmé, že jistota odpovědí nebyla ani u jedné skupiny výrazná. Mezi nejčastěji uváděné důvody nízkého sebevědomí v oblasti čtenářství patřila u výzkumné skupiny zejména neplynulost čtení (přecházení se, zadržávání se), pomalé tempo čtení nebo přímo neobliba samotného čtení. Kontrolní

skupina právě neoblíbu čtení zmiňovala nejčastěji. Také zde žáci za příčinu toho, že se nepovažují za dobré čtenáře, zmiňovali neplynulost čtení a pomalé tempo, ale spíše zaznamenávali obavy z náhodného a nepravidelného přeroknutí se apod. Tyto projevy jsou u nich tudíž méně časté, spíše občasné.

Tabulka (výzkumná i kontrolní skupina): Subjektivní hodnocení vlastního čtenářství

Jsem dobrý čtenář	Výzkumná skupina (v %)	Kontrolní skupina (v %)
SPÍŠE ANO	32,69	33,33
SPÍŠE NE	32,69	15,03
ANO	11,54	30,72
URČITĚ ANO	7,69	13,07
NE	7,69	3,27
URČITĚ NE	7,69	4,58

Graf (výzkumná i kontrolní skupina): Subjektivní hodnocení vlastního čtenářství



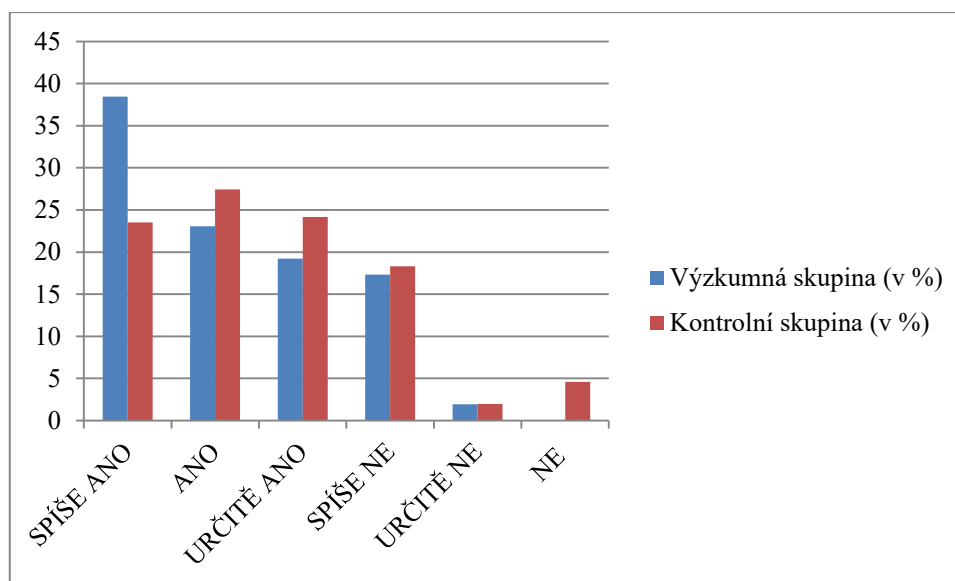
Domácí prostředí ve vztahu ke čtení

V obou skupinách převážilo pozitivní hodnocení (více než tři čtvrtiny respondentů). Žáci hojně uváděli, že v domácnosti si alespoň jeden člen rodiny pravidelně čte knihy (literární díla). Výzkumná skupina uváděla nejčastěji možnost *spíše ano*, kontrolní skupina *ano*. Kladné hodnocení převážilo celkově ve všech ročnících. Výrazné rozdíly nejsou v tomto ohledu mezi danými skupinami (výzkumná/kontrolní) patrné. Výsledky korespondují s položkou, která se zabývala faktory ovlivňujícími čtenářství žáků, kde velké procento žáků, kteří se u této položky vyjádřili kladně, uvádělo vliv rodiny, zejména rodičů.

Tabulka (výzkumná i kontrolní skupina): Domácí prostředí ve vztahu ke čtení

Doma si většina členů rodiny někdy čte.	Výzkumná skupina (v %)	Kontrolní skupina (v %)
SPÍŠE ANO	38,46	23,53
ANO	23,08	27,45
URČITĚ ANO	19,23	24,18
SPÍŠE NE	17,31	18,3
URČITĚ NE	1,92	1,96
NE	0	4,58

Graf (výzkumná i kontrolní skupina): Domácí prostředí ve vztahu ke čtení



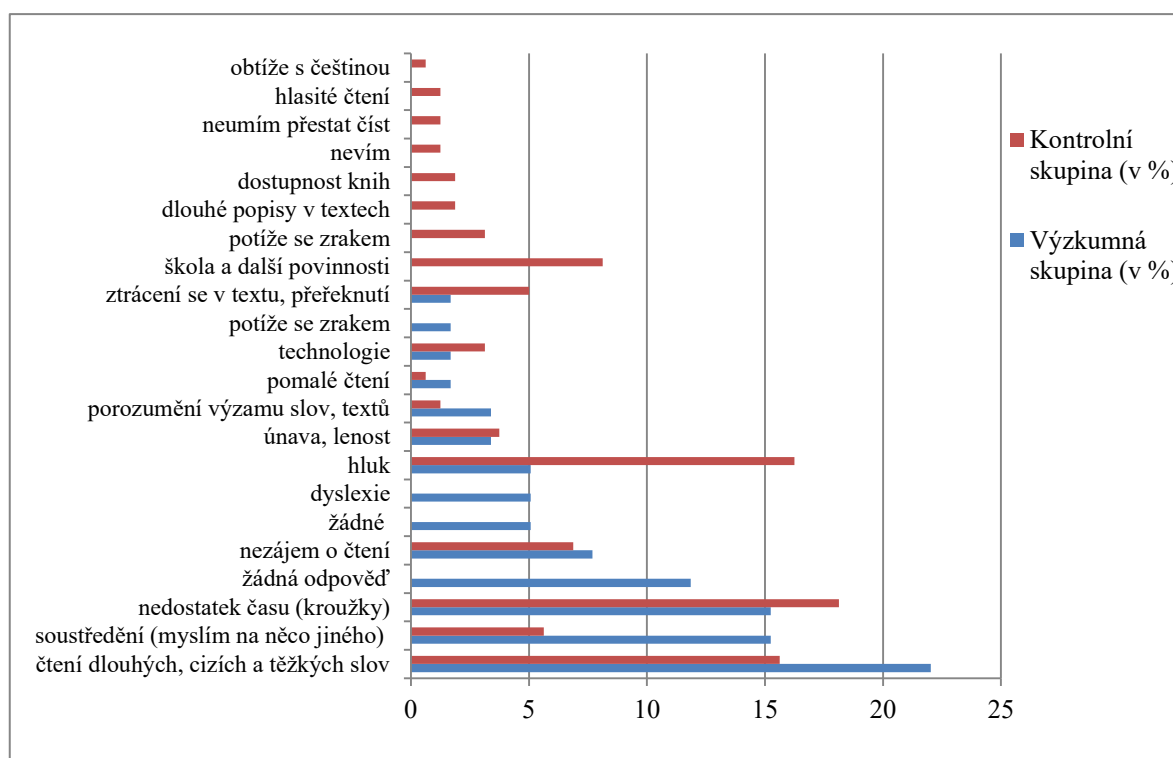
Nejčastější obtíže, problémy při čtení

Konkrétní důvody obtíží, kterým žáci při vlastním čtení čelí, byly zaznamenávány v rámci deváté položky dotazníkového šetření. Někteří žáci uváděli více informací, tudíž počet získaných dílčích položek neodpovídá počtu respondentů. Respondenti z výzkumné i kontrolní skupiny uváděli obdobné příčiny obtíží ale v jiném procentuálním zastoupení. Téměř shodné procento odpovědí zastupovaly obtíže spojené se čtením cizích, dlouhých nebo neznámých a těžkých slov. Problémy se soustředěním zmiňovali zejména žáci s dyslexií (15 % položek), v kontrolní skupině se jednalo o zastoupení zhruba 6 %. Naopak žáci v kontrolní skupině hojně zaznamenávali obtíže spojené s hlukem v okolí (16 %), kdežto četnost tohoto rušivého faktoru ve výzkumné skupině činila 5 %. Je zajímavé, že téměř 12 % položek u výzkumné skupiny bylo nevyplněno, kdežto v kontrolní skupině každý žák nějakou informaci zaznamenal.

Tabulka (výzkumná i kontrolní skupina): Nejčastější obtíže, problémy při čtení

Omezení, problémy při čtení	Výzkumná skupina (v %)	Kontrolní skupina (v %)
čtení dlouhých, cizích a těžkých slov	22,03	15,63
soustředění (myslím na něco jiného)	15,25	5,63
nedostatek času (kroužky)	15,25	18,13
žádná odpověď	11,86	0
nezájem o čtení	7,69	6,88
žádné	5,08	0
dyslexie	5,08	0
hluk	5,08	16,25
únava, lenost	3,39	3,75
porozumění výzamu slov, textů	3,39	1,25
pomalé čtení	1,69	0,63
technologie	1,69	3,13
potíže se zrakem	1,69	0
ztrácení se v textu, přerěknutí	1,69	5,01
škola a další povinnosti	0	8,13
potíže se zrakem	0	3,13
dlouhé popisy v textech	0	1,88
dostupnost knih	0	1,88
nevím	0	1,25
neumím přestat číst	0	1,25
hlasité čtení	0	1,25
obtíže s češtinou	0	0,63

Graf (výzkumná i kontrolní skupina): Nejčastější obtíže, problémy při čtení



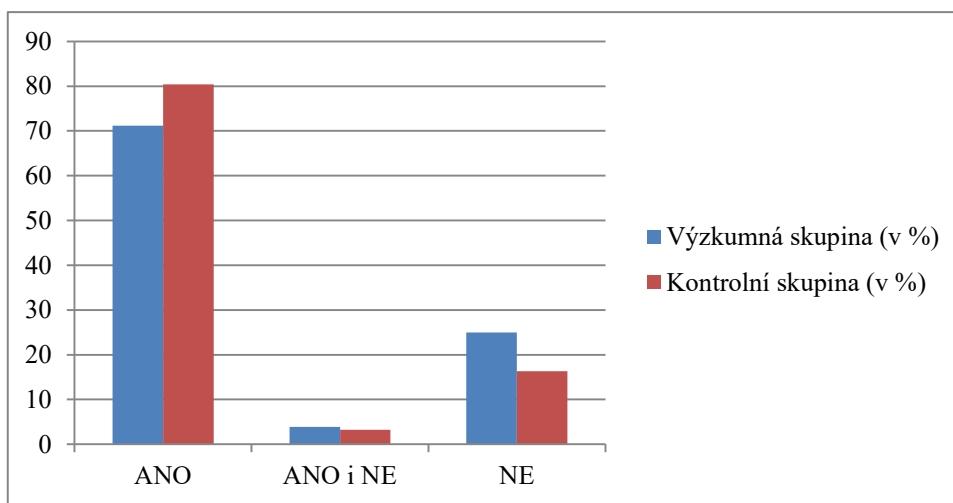
Možnost pravidelného čtení ve škole

Poslední položka dotazníkového šetření získávala rámcové informace o propojenosti školního prostředí se čtením literárních děl. Obě skupiny (výzkumná i kontrolní) uváděly převážně pozitivní hodnocení - čili to, že ve škole mají možnost si pravidelně číst literární díla. V kontrolní skupině byl počet žáků s tímto hodnocením o necelých 10 % vyšší. Nerozhodná možnost (*ano i ne*) byla zastoupena u všech žáků v zanedbatelném množství. Pouze u žáků s dyslexií v 7. ročníku převážilo negativní hodnocení. Položka dále nesledovala charakter čtení ve školním prostředí.

Tabulka (výzkumná i kontrolní skupina): Možnost pravidelného čtení ve škole

Možnost pravidelně ve škole číst	Výzkumná skupina (v %)	Kontrolní skupina (v %)
ANO	71,15	80,39
ANO i NE	3,85	3,27
NE	25	16,34

Graf (výzkumná i kontrolní skupina): Možnost pravidelného čtení ve škole



6.7 Zhodnocení výzkumných otázek a předpokladů výzkumného šetření

Na základě analýzy získaných dat je možné reagovat na předem stanovené výzkumné otázky a předpoklady závěrů výzkumného šetření.

První a druhá výzkumná otázka empirické části se zabývá čtením jakožto volnočasovou aktivitou a hodnocením vlastního čtenářství ze strany samotných žáků. Předpokladem bylo, že žáci s dyslexií budou v menší míře tíhnout ke čtení jakožto prostředku trávení volného času než žáci bez dyslexie. Tento předpoklad se opíral mimo jiné o již zmíněnou studii autorů Soriano-Ferer a Morte-Soriano (2017, str. 50-56). Zároveň se předpokládalo, že se žáci s dyslexií budou považovat za slabší čtenáře než žáci bez zmíněných obtíží. Výzkumné šetření neprokázalo, že by se žáci s dyslexií vnímali převážně za slabé čtenáře. V porovnání s kontrolní skupinou však nebylo jejich sebevědomí v oblasti hodnocení čtenářství tak vysoké. Je tedy možné říci, že žáci bez dyslexie, kteří se zapojili do výzkumu, hodnotili vlastní schopnosti lépe než výzkumná skupina. Žáci bez dyslexie rovněž častěji vnímali čtení jakožto prostředek pro trávení volného času. S tím souvisí i poznatek, že se pravidelnému čtení literárních děl věnuje menší procento žáků s dyslexií než žáků bez ní. Zároveň větší procento žáků z výzkumné skupiny uvádělo, že se čtení téměř vůbec nevěnuje.

Další výzkumná otázka se zabývala tím, jaký vliv mají rodinné čtenářské zvyklosti na čtenářství samotných žáků. Předpokládalo se, že u obou skupin žáků (výzkumná i kontrolní skupina) budou mít na zálibu ve čtení vliv rodinné prostředí, zvyklosti

a podpora rodiny. Tato hypotéza se opírala zejména o zahraniční studii autorů Katzir, Lesaux, & Kim (2009, str. 261-276), kteří prokázali, že podpora ze strany rodiny zvyšuje čtenářské kompetence dětí a jejich sebevědomí v dané oblasti. Výzkumné šetření prokázalo, že pozitivní čtenářské prostředí v rodinách (tedy pravidelné čtení členů rodiny) koresponduje s motivací žáků k samotnému čtení. Z výsledků je taktéž patrné, že se samozřejmě nejedná o jediný faktor, který motivuje žáky ke čtení.

Před realizací výzkumu se v neposlední řadě předpokládalo, že pozitivní vztah ke čtení bude korespondovat s frekvencí čtení, bude tedy vést k častějšímu čtení. Prokázalo se, že v obou skupinách žáci, kteří uváděli, že rádi čtou, rovněž čtou pravidelně. Naopak neobliba čtení dle analyzovaných dat nevede přímo k tomu, že by žáci nečetli. Výzkumné šetření ukázalo, že žáci s dyslexií jsou ke svým čtenářským kompetencím významněji kritičtější, avšak čtení se věnují obdobně jako žáci z kontrolní skupiny. Ze získaných dat bylo patrné, že žáci s dyslexií vynakládají při čtení mnohdy větší úsilí než žáci z kontrolní skupiny.

7. Podpora jedince s dyslexií od dětství po dospělost

Oblast podpory jedinců s dyslexií je pro ilustraci doplněna výpovědí jedné respondentky s diagnostikovanou dyslexií, se kterou bylo v rámci této diplomové práce vedeno interview. Centrem zájmu se stala podpora ze strany školy (základní, střední, vysoká), případně ze strany školského poradenského zařízení. Přepis výpovědi respondentky je přiložen v Příloze č. 4.

Respondentka byla seznámena s účelem šetření, bylo jí poskytnuto prohlášení o mlčenlivosti, ve kterém se zavazují ke kompletnímu a bezvýhradnému zachování její anonymity (viz Příloha č. 4). Respondentka byla zároveň detailně informována o účelu výzkumu a o možnosti kdykoliv odstoupit od výzkumného šetření bez udání důvodu. To vše stvrdila svým podpisem v informovaném souhlasu (viz Příloha č. 2) Pro účely interview byl k dispozici dostatečný časový prostor a bylo zajištěno klidné a bezpečné prostředí. Setkání trvalo 1,5 hodiny, písemný záznam informací jsem utvářela v průběhu setkání s respondentkou i bezprostředně po něm. Na základě společné domluvy s respondentkou jsem využila vytvořené audionahrávky z rozhovoru, a to zejména z důvodu eliminování zkreslených výsledků.

V závislosti na konkrétní realizaci rozhovoru se jednalo o tzv. nestrukturované interview, které si kladlo za cíl vytvořit co možná nejvyšší míru přirozené komunikace s ohledem na následující: „[...] umožňuje snadnější navázání kontaktu mezi tazatelem a respondentem, což může znamenat jeho bezprostřednější a upřímnější projev.“ (Chrátka, 2016, str. 183) V tomto ohledu se nejednalo o získávání materiálu pro kvantitativní zpracovávání, z toho důvodu považuji vybranou metodu získávání informací za optimální.

Respondentka se narodila v roce 1993, v minulosti prošla všemi stupni vzdělávání (základní, střední i vysoké) a v současnosti zastupuje dospělý věk. Základní školu navštěvovala v letech 1999-2008. Jednalo se o školu na venkově, celkový počet žáků školy nepřesáhl 250. Střední školu navštěvovala respondentka v malém městě mezi roky 2008-2012, vysokou školu ve velkoměstě v letech 2012-2018 a v současnosti se uplatňuje na pracovním trhu. Ve výpovědích představila své vlastní zážitky zejména ze školního prostředí s přesahem do současnosti. Reflektovala zkušenosti s podporou ze strany školy, pracovníků školy v rámci základního i středního vzdělávání a taktéž

v rámci vysoké školy. Představila aktuální postoje k zážitkovému čtení. Vyjádřila se ke strategiím, které jí pomáhaly dyslektické obtíže překonat, představila své současné potíže i vztah ke čtení. Co se týče rodinného prostředí, bylo možné u rodinných příslušníků zaznamenat rovněž dyslexii nebo obdobné projevy obtíží (sestra, otec).

7.1 Podpora na základní škole

Dle výpovědi respondentky je zřejmé, že adekvátní podpora ze strany pedagogů základní školy v jejím případě nepřicházela. *„Za nás dyslexie byla ještě tak trochu tabu. Nebo aspoň v naší třídě, zpětně jsem si uvědomila, že jsem byla asi jediná, kdo ji tam měl. Naše učitelka na základní škole vlastně vůbec na nějaké specifické poruchy učení nebrala zřetel.“* Vyučující českého jazyka využívala nepříliš efektivní didaktické metody (mnohdy nelingvistického charakteru), které dokonce někdy byly naprosto nevhodné. Respondentka zřejmě po dobu docházky do základní školy zažívala četné neúspěchy, čelila selhávání a mnohdy posměchu ze strany spolužáků. *„Byl to takový stres – zase jsme četli nahlas a já samozřejmě četla hrozně. Vymýšlela jsem si konce slov, zasekávala jsem se. Vnímala jsem úsměvy ostatních.“* To vše se dalo minimalizovat, kdyby pracovníci školy byli erudovaní v dané oblasti a znali příčiny a projevy specifických poruch učení, měli bohatší zkušenosti, a ovládali metody práce s těmito žák. Domnívám se, že rovněž nefungovala partnerská spolupráce mezi pedagogy navzájem. Je patrné, že zřejmě jiní pedagogové povědomí o dyslexii měli a dokázali s žáky pomocí vhodnějších metod pracovat. Toto považuji za velké selhání, které mělo výrazný negativní vliv na respondentku: *„Musela jsem se vlastně pořád strašně moc učit. Měla jsem pocit, že patřím k těm nejslabším žákům ze třídy.“* Respondentka si byla nucena sama hledat strategie zvládání obtíží (využívání podložek při čtení, vynakládání maximálního úsilí při učení apod.): *„Když jsem četla nahlas, musela jsem mít podložku, to mi docela pomáhalo.“* V případě, že by podpora byla adekvátní, snížila by se zejména frustrace z neúspěchů a zřejmě by se posílila sebehodnotící složka osobnosti. I přes to si respondentka ke knihám našla cestu i v tomto věku, knihy si volila sama a čtení jí přinášelo potěšení, tedy pouze tehdy, pokud se jednalo o její vlastní iniciativu: *„Ale i tak jsem i na základní škole četla. Svým způsobem mě čtení bavilo, ale doma v soukromí, když mě nikdo nekontroloval a mohla jsem si číst vlastním tempem.“*

7.2 Podpora na střední škole

Respondentka uvedla, že i na střední škole podporu téměř nedostávala. Z výpovědí je znát, že se opět musela velmi učit napříč všemi předměty, aby zvládala učivo. Obtíže spojené s dyslexií se promítaly do hodin českého jazyka a literatury a také do odborných předmětů, jakými byly chemie, matematika a další. Nevhodný přístup vyučující, která zřejmě z dobré vůle upozornila respondentku na možnou souvislost se specifickou poruchou učení, ji viditelně zranil. Je tedy zjevné, že pedagogové by měli opravdu zvažovat, jakým způsobem a kdy sdělují žákům obdobné domněnky. Jelikož neempatický přístup může mít negativní vliv na jedince. Pro ilustraci je zde předložena výpověď vztahující se k emočnímu ladění respondentky s ohledem na diagnostiku dyslexie: *„Kdybych věděla od základní školy, že mám dyslexii, tak to tak беру, ale když to zjistili v době mé dospělosti, tak jsem z toho byla docela vykořeležená.“* I přes to, že respondentka následně určitou míru podpory obdržela (jen u maturitních zkoušek), vnímá ji subjektivně spíše za nevyžádanou. Opět tím dostávala signály, že je odlišná. Nikdo ji situaci korektně nevysvětlil a nepracoval s ní tak, aby podporu vnímala jako prospěšnou. Celkově i v tomto stupni vzdělávání respondentka měla blízký vztah ke čtení. Ve volném čase četla, výběr knih souvisel nejen s obsahem, ale i s formální stránkou (počet stran, ilustrace atd.): *„Číst mě vlastně bavilo, četla jsem hodně Shakespeara, to bylo fajn. Z knih jsem si vybírala často ty, které měly málo stran a rychle se četly.“*

7.3 Spolupráce se školským poradenským zařízením

„Vlastně po dobu celé docházky do základní školy a i na střední škole nikdo netušil, že by za příčinami mých obtíží mohla být právě porucha čtení. Nebo to možná nikoho nezajímalo. Vlastně do pedagogicko-psychologické poradny jsem se dostala až na podzim ve čtvrtém ročníku na střední škole, tedy krátce před maturitou.“ Samotný fakt, že byla dyslexie u respondentky diagnostikována v takto pokročilém věku, je alarmující. Zároveň se nejedná o tak dalekou minulost, střední školu respondentka ukončovala ve školním roce 2011-2012, tedy v době, kdy specifické poruchy učení byly v oblasti školství známým fenoménem. Dle popisu samotné diagnostiky u respondentky je vidět, že přístup pracovníků pedagogicko-psychologické poradny nebyl zcela v pořádku: *„V poradně nás posadili ke kulatému stolu, bylo nás tam asi 12, psali jsme diktát.“* Optimální přístup by byl samozřejmě individuální, nikoliv 12 osob najednou. Zároveň

je nutné, aby bylo jedincům vše dostatečně vysvětleno a aby dopředu věděli, jaký bude průběh vyšetření. Stresový faktor jistě v tomto ohledu není vhodný a jedinci tak mohou tuto zkušenost vnímat za nesmyslnou. V tomto kontextu byla diagnostika uplatňována pouze pro účely maturitní zkoušky, což není vůbec vhodný postup. Subjektivně tak diagnostika byla respondentkou vnímána za zatěžující a zbytečnou. Intervence ze strany školského poradenského zařízení neproběhla a následná spolupráce se školou rovněž ne.

7.4 Podpora na vysoké škole

Je patrné, že na vysoké škole měla respondentka již naučené strategie zvládání obtíží. Sama podporu ze strany univerzity nevyhledávala, nechtěla v tomto ohledu na sebe upozorňovat: „*Podporu jsem nehledala, nikomu jinému jsem to neřekla a žádnou podporu studentům jsem nevyužívala.*“ Na vysoké škole tak žádné zohlednění obtíží respondentka nedostávala, mezi nejznatelnější komplikace při studiu zmiňovala zejména správnou terminologii v odborných předmětech. Při učení vnímala, že musí vynakládat vysokou míru energie, která u jiných studentů nemusela být tak znatelná: „*Na vysoké mi dělalo spíše problém zapamatovat si všechny odborné termíny, takže mi zapamatovávání slov trvalo déle než ostatním.*“ Co se týče vztahu k literatuře a zážitkovému čtení, je opět vidět, že respondentka svůj vztah ke čtení neztratila. V domácím prostředí si četla, našla své čtenářské preference a věnovala se této oblasti se zaujetím: „*Na vysoké jsem četla taky takové ty motivační knížky od Louise L. Hay, ty mě velmi bavily. Muselo to mít spoustu obrázků. Vstřebávám asi spíše vizuální prvky té knížky.*“ Zkušenosti respondentky odpovídají tomu, že v tomto věku jedinci znají své schopnosti i zájmy. Vyrovnání s určitými problémy spojenými se specifickými poruchami učení je již určitým vývojem na dobré úrovni.

7.5 Současná situace

Je zřejmé, že respondentka je v současné době již vyrovnaná se svými obtížemi spojenými s dyslexií, v průběhu let si našla strategie pro jejich zvládání. Zároveň v současné době nečelí kontrolnímu aparátu v podobě školy, která výrazně dávala do popředí dílčí problémy spojené se čtením: „*Co se týče čtení, tak se mi vlastně v dospělosti dost ulevilo, teď se cítím bezpečněji, víc si to prostě užívám, když mě nikdo nekontroluje, nehodnotí.*“ I přes veškeré komplikace si respondentka ke čtení našla cestu, je pro ni formou relaxace, oddechu, zážitku. Jako důkaz může posloužit následné

tvrzení respondentky, které její vztah ke čtení literárních děl velmi trefně vystihuje:
„Můžu říct, že mě čtení vážně baví, jen mi je líto, že na něj nenacházím víc času a nemám pocit, že kvůli mé dyslexii bych čtení zavrhovala nebo mi bylo nepříjemné. To vůbec ne. Knihy mám ráda a už mám zase v zásobě další, které bych si ráda přečetla. A kdo mi nejvíc v životě se čtenářstvím pomohl? No, to jsem asi musela být já sama.“

8. Závěr

Posláním diplomové práce je nastínit oblast čtenářství u žáků s dyslexií a otevřít témata podpory této skupiny žáků v jejich čtenářských kompetencích. Cílem bylo přiblížit vztah ke čtení, sebehodnocení vlastního čtenářství a emocionální složku čtení u žáků na druhém stupni základní školy, přičemž se v práci hledají případné odlišnosti u skupiny žáků s dyslexií a žáků bez dyslexie. V práci se sledují rovněž uplatňované formy podpory čtení a čtenářství. V úvodní části se sledovaná oblast opírá o teoretické poznatky z odborných zdrojů. Předkládané výzkumné šetření v rámci empirické části práce má spíše názorný charakter, demonstruje aktuální stav u poměrně malého (náhodně vybraného) vzorku respondentů. Ilustrativní funkci mají v práci rovněž získaná data z interview s jedincem s dyslexií, které se soustředilo na formy poskytované podpory ze strany školy a školského poradenského zařízení.

Pro detailnější analýzu čtenářství žáků s dyslexií by bylo prospěšné realizovat další a rozsáhlejší výzkumná šetření. Vhodné by bylo uskutečnit nejen šetření sebehodnocení čtení u žáků, avšak zároveň sledovat diagnostiku čtení a korelaci mezi oběma oblastmi. Výzkumně zajímavé by rovněž bylo sledování vlivu metod výuky čtení při zahájení povinné školní docházky a zkoumání případných nuancí. Jsem si vědoma toho, že úskalím výzkumného šetření je nezohlednění souvýskytu více poruch (kombinace jednotlivých specifických poruch učení, případně kombinace dyslexie s dalšími formami zdravotního postižení či zdravotního a sociálního znevýhodnění). Předkládaná interpretace získaných dat nepředstavuje uzavřený problém, ale představuje a otevírá oblasti pro další výzkumná šetření.

Výzkumné otázky diplomové práce byly zodpovězeny a domnívám se, že všechny cíle, které jsem v diplomové práci vymezila, byly splněny. Získaná a analyzovaná data z dotazníkového šetření ukázala, že žáci s dyslexií (účastníci výzkumu) v menší míře tíhnou ke čtení jakožto prostředku trávení volného času než žáci bez specifické poruchy čtení (kontrolní skupina). Z šetření také vyplývá, že žáci s dyslexií se rovněž častěji považují za slabší čtenáře než žáci bez zmíněných obtíží. U obou skupin žáků (žáků s dyslexií i žáků „intaktních“) se prokázalo, že na zálibu ve čtení mají vliv i rodinné zvyklosti. Bylo zjištěno, že pozitivní vztah ke čtení vede žáky k častějšímu čtení, naopak neobliba ke čtení úzce nesouvisí s tím, že by žáci nečetli. Zde je patrný vliv školních povinností, kdy žáci mnohdy musí v rámci školy číst literární díla. Původní

východiska výzkumného šetření tak byla potvrzena.

Anonymizované výsledky dotazníkového šetření byly poskytnuty pedagogům škol, kde výzkum probíhal. Práce by mohla nabídnout pedagogům cenné informace o vztahu současných žáků základních škol ke čtení a o subjektivním hodnocení čtenářských kompetencí, což by mohlo vést k neustálému zhodnocování efektivity výukových metod v hodinách literární výchovy a k nastavování podpůrného čtenářského klimatu škol. Získaná a interpretovaná data tak mohou pedagogům posloužit k cílenému zaměření na dílčí oblasti (výběrem témat, žánrů apod.). Znalost sebehodnocení čtení považují za podstatnou, jelikož významně napomáhá k empatickému přístupu k žákům (nejen se specifickými poruchami učení). Pedagog tak může vědomě uzpůsobovat metody práce s žáky, sledovat jejich preference a na nich rovněž stavět. Tím se významně podpoří motivace ke čtení s případným dalším pozitivním vlivem na čtenářství žáků.

.

9. Seznam použitých informačních zdrojů

9.1 Použitá literatura

- ALTMANOVÁ, Jitka. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011. ISBN 978-80-86856-98-8.
- BALHAROVÁ. *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. 2., aktualizované vydání. Brno: Edika, 2018. Rádce pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-1219-3.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Specifické poruchy učení: text k distančnímu vzdělávání*. 2., rozšířené a aktualizované vydání. Brno: Paido, 2018. ISBN 978-80-7315-266-6.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami VII*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-7315-246-8
- DOLEŽALOVÁ, Jana. *Čtenářská gramotnost: (Práce s textovými informacemi napříč kurikulem)*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-520-2.
- FASNEROVÁ, Martina. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada, 2018. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0289-1.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
- HEMZÁČKOVÁ, Krista, Jana PEŠKOVÁ a Jan JIŘÍK. *První čtení: učební pomůcka pro alternativní výuku čtení s využitím globální metody*. Vyd. 5. Praha: Parta, 2014.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.
- JOŠT, Jiří. *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3030-1.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-262-0645-3.

KREJČOVÁ, Lenka. *Dyslexie: psychologické souvislosti*. Praha: Grada, 2019. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3950-2.

KREJČOVÁ, Lenka, Zuzana BODNÁROVÁ, Kamila ŠEMBEROVÁ a Kamila KUCHARSKÁ, Anna a Gabriela SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ. Čtenářská gramotnost - předpoklady rozvoje, počáteční gramotnost. *Pedagogika: Počáteční gramotnost*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2012, LXII (1-2). ISSN 0031-3815.

KUCHARSKÁ, Anna, Hana SOTÁKOVÁ, Klára ŠPAČKOVÁ, Pavla PRESSLEROVÁ a Eva RICHTEROVÁ. *Porozumění čtenému I*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-726-7.

KUCHARSKÁ, Anna. *Porozumění čtenému. III.*, Typický vývoj porozumění čtenému - metodologie, výsledky a interpretace výzkumu. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 978-80-7290-862-2.

KUCHARSKÁ, Anna. *Riziko dyslexie: pregramotnostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-784-7.

MAŇÁK, Josef, Štefan ŠVEC a Vlastimil ŠVEC, ed. *Slovník pedagogické metodologie*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-7315-102-2.

MATĚJČEK, Zdeněk a Marie VÁGNEROVÁ. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1173-2.

MATĚJČEK, Zdeněk a Marie VÁGNEROVÁ. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1173-2.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2016. ISBN 978-80-7311-166-3.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

POKORNÁ, Věra. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-773-2.

POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-817-3.

POKORNÁ, Věra. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Rozšířené vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-151-7.

RABOCH, Jiří, Michal HRDLIČKA, Pavel MOHR, Pavel PAVLOVSKÝ a Radek PTÁČEK. DSM-5®: diagnostický a statistický manuál duševních poruch. Praha: Hogrefe - Testcentrum, 2015. ISBN 978-80-86471-52-5.

SINDELAR, Brigitte. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Vyd. 5. Přeložil Věra POKORNÁ. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0405-3.

ŠPAČKOVÁ, Klára. *Porozumění čtenému IV*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7290-863-9.

ŠVANCAROVÁ, Daniela a Anna KUCHARSKÁ. *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*. 2., dopl. vyd., (V DYS-centru Praha vyd. 1.). Praha: DYS-centrum Praha, 2012. ISBN 978-80-904494-9-7.

WILDOVÁ, Radka, et al. *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-579-9.

WILDOVÁ, Radka, ed. *Rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti: příklady dobré praxe*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-580-5.

ZACHOVÁ, Alena. *Čtenářství a čtenářská gramotnost*. Vlkov: Helena Rezková, 2013. ISBN 978-80-904449-7-3.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vyd. 12. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0875-4.

ŽOVINEC, Erik, Lenka KREJČOVÁ a Zuzana POSPÍŠILOVÁ. *Kognitivne a metakognitivne přístupy k dyslexii*. 1. Iris, 2014. ISBN 978-80-8153-018-0.

9.2 Elektronické zdroje

FLANIGAN, K. A concept of word in text: A pivotal event in early reading acquisition. *Journal of Literacy Research* [online]. 2007, 39(1), 37-70 [cit. 2019-03-13]. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1080/10862960709336757>

JEŽKOVÁ, Martina. *Poradce ředitelky mateřské školy: Aby se čtení a psaní nestalo ve škole noční můrou...* [online]. Praha: Forum, 2016, VI (2) [cit. 2019-02-15]. Dostupné z: [file:///C:/Users/lenov/Documents/SPPG%20UK/NAVAZMAG%20-%20ČJSPG/DP/Elkonin_Poradce_říjen_2016%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/lenov/Documents/SPPG%20UK/NAVAZMAG%20-%20ČJSPG/DP/Elkonin_Poradce_říjen_2016%20(1).pdf)

KATZIR, Tami, Nonie k. LESAUX a Young-suk KIM. The Role of Reading Self-Concept and Home Literacy Practices in Fourth Grade Reading Comprehension. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* [online]. 2009, 22(3), 261-276 [cit. 2019-03-13]. ISSN 09224777. Dostupné z: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11145-007-9112-8>

KUCHARSKÁ, Anna a Gabriela SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ. *Pedagogika: Metoda dobrého startu - jedna z možností rozvíjení psychomotoriky*. [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2000, 50 (2) [cit. 2019-02-15]. Dostupné z: file:///C:/Users/lenov/Downloads/Pedag_2000_2_05_Metoda_153_162.pdf

NAVRÁTILOVÁ, Marie a NEUMANNOVÁ. *Komenský: Učíme se číst metodou Sfumato*. [online]. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2015, 140 (2) [cit. 2019-02-23]. Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/komensky/do-vyuky/144-ucime-se-cist-metodou-sfumato>

Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize [online]. Praha, Aktualizované vydání k 1. 1. 2018 [cit. 2019-03-11]. Dostupné z: file:///C:/Users/lenov/Downloads/mkn-tabelarni-cast_4-10-2018.pdf

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2018 [cit. 2019-01-21]. Dostupné z: <file:///C:/Users/lenov/Downloads/RVP%20PV%20leden%202018.pdf>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2019-01-21]. Dostupné z: <file:///C:/Users/lenov/Downloads/RVP%20ZV%202017-1.pdf>

SORIANO-FERRER, Manuel a Manuel MORTE-SORIANO. Teacher Perceptions of Reading Motivation in Children with Developmental Dyslexia and Average Readers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* [online]. 2017, 237, 50-56 [cit. 2019-03-13]. DOI: 10.1016/j.sbspro.2017.02.012. ISSN 18770428. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042817300125>

9.3 Citovaná legislativa

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění k 1. 11. 2018

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění k 1. 9. 2016

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění k 1. 9. 2018

10. Seznam příloh

Příloha č. 1: Dotazník – Můj vztah ke čtení

Příloha č. 2: Informovaný souhlas s účastí na výzkumu

Příloha č. 3: Prohlášení o mlčenlivosti (dotazníkové šetření)

Příloha č. 4: Prohlášení o mlčenlivosti (interview)

Příloha č. 5: Přepis rozhovoru s respondentkou se specifickou poruchou čtení

Můj vztah ke čtení - dotazník pro žáky

Ahoj, ráda bych Tě poprosila o vyplnění dotazníku. Dotazník je anonymní a údaje, které mi poskytneš, poslouží jako podklad pro diplomovou práci. Děkuji a těším se na Tvé odpovědi.

Třída:	6.	7.	8.	9.	Je mi _____ let
Jsem:	holka	/	kluk		Mám obtíže ve čtení – DYSLEXII
	ano	/	ne		

Třída: 6. 7. 8. 9. Je mi _____ let

Jsem: holka / kluk **Mám obtíže ve čtení – DYSLEXII**

 ano / ne

7. Myslím si, že jsem dobrý čtenář

určitě ano ano spíše ano spíše ne určitě ne

Pozn. Pokud odpovíš „*spíše ne, ne, určitě ne*“, napiš, proč si to myslíš:

8. Doma si většina členů naší rodiny někdy čte knížky.

určitě ano ano spíše ano spíše ne určitě ne

9. Ve čtení mě nejvíce omezuje/ Při čtení mám největší problémy s:

10. Ve škole máme možnost si pravidelně číst. ano / ne

Díky moc za ochotu a za Tvůj čas!

Příloha č. 2: Informovaný souhlas s účastí na výzkumu

Téma diplomové práce: Podpora čtenářství žáků s dyslexií

Autor práce: Mgr. Denisa Benešová

Já

souhlasím s účastí na výzkumu v rámci diplomové práce s názvem Podpora čtenářství žáků s dyslexií

Udělením svého souhlasu беру na vědomí, že:

1. jsem byla dostatečně informována o účelu výzkumu v rámci diplomové práce, vím, kolik času zabere účast na daném rozhovoru, který je součástí výzkumu zkoumané problematiky. Bylo mi umožněno pokládat otázky související s výzkumem, které byly zodpovězeny k mé spokojenosti,
2. vím, že mohu kdykoliv odstoupit z účasti na výzkumu, aniž bych tak ohrozil/a vztah mezi mnou a osobou zodpovědnou za vykonání rozhovoru,
3. souhlasím s tím, že údaje získané při výzkumu mohou být publikovány, aniž by mě bylo možné identifikovat,
4. jsem si vědom/a toho, že budu-li mít jakékoli dotazy, týkající se mé účasti na výzkumu, mohu kontaktovat Mgr. Denisu Benešovou, a ta mi mé otázky zodpoví.

Podpis

Datum podpisu

Příloha č. 3: Prohlášení o mlčenlivosti (dotazníkové šetření)

PROHLÁŠENÍ O MLČENLIVOSTI

Tímto prohlášením se zavazuji k zachování kompletní a bezvýhradné mlčenlivosti o všech skutečnostech vedoucích k identifikaci respondentů, které se dozvím ze získaných informací z dotazníkového šetření v rámci výzkumu se zaměřením na čtenářství žáků s dyslexií, který je realizovaný pro diplomovou práci s názvem *Podpora čtenářství žáků s dyslexií*.

Tuto mlčenlivost se zavazuji zachovávat jednou provždy, tj. i po ukončení rozhovoru a studia.

Tento závazek mlčenlivosti se nevztahuje na případy, kdy povinnost oznamovat určité skutečnosti stanoví zákon.

Student: Mgr. Denisa Benešová

Studovaný obor: Učitelství pro střední školy (N ČJ-SPG) Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, navazující magisterské studium, druhý ročník, prezenční forma

V:Praze..... dne Podpis studenta:

Příloha č. 4: Prohlášení o mlčenlivosti (interview)

PROHLÁŠENÍ O MLČENLIVOSTI

Tímto prohlášením se zavazuji k zachování kompletní a bezvýhradné mlčenlivosti o všech skutečnostech, které se dozvím z odpovědí respondenta v rámci interview, které poslouží pro ilustraci sledovaného tématu pro účely realizace diplomové práce v rámci studia na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze.

Tuto mlčenlivost se zavazuji zachovávat jednou provždy, tj. i po ukončení rozhovoru a studia.

Tento závazek mlčenlivosti se nevztahuje na případy, kdy povinnost oznamovat určité skutečnosti stanoví zákon.

Student: Mgr. Denisa Benešová

Studovaný obor: Učitelství pro střední školy (N ČJ-SPG) Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, navazující magisterské studium, druhý ročník, prezenční forma

V:Praze..... dne Podpis studenta:

Příloha č. 5: Přepis rozhovoru s respondentkou se specifickou poruchou čtení

Za nás dyslexie byla ještě tak trochu tabu. Nebo aspoň v naší třídě, zpětně jsem si uvědomila, že jsem byla asi jediná, kdo ji tam měl. I když třeba moje sestra navštěvovala stejnou základní školu a v její třídě v hodinách českého jazyka a literatury měli různé úlohy pro děti s poruchami učení a pro děti bez těchto problémů. Víím, že tam těch dětí bylo víc, měli také jinou vyučující, a ta to prý hodně zohledňovala. Moje úprava taky nebyla a není úplně pěkná. Jednou mi moje učitelka češtiny dala za prasátko, tedy když jsem něco špatně napsala a potom to přeškrtnala, pohlavek. Naše učitelka na základní škole vlastně vůbec na nějaké specifické poruchy učení nebrala zřetel.

My jsme například hodně dělali takové doplňovačky na gramatická pravidla. To jsme také museli číst nahlas. To si pamatuji, jak všichni věděli, co tam patří, a všichni věděli, že já to nevím. Já jsem se třeba vyjmenovaná slova naučila nazpaměť, ale poté jsem neodhadla, jaké je to slovo příbuzné. Když jsme v hodinách českého jazyka psali diktáty, tak to bylo docela dobré, vyučující nám někdy četla věty a dohromady jsme to rozebírali a teprve potom jsme psali diktát. Ale třeba jsme dělali pořád rozborů a grafy, neustále jsme určovali rody a osoby.

Třeba literaturu jsme měli velmi formální, vyučující nám diktovala životopisy některých spisovatelů a my si to slovo od slova museli psát. Ke čtení jsme se moc nedostali, občas jsme přečetli něco z čítanky, ale to mě většinou moc nebavilo. Byl to takový stres – zase jsme četli nahlas a já samozřejmě četla hrozně. Vymýšlela jsem si konce slov, zasekávala jsem se. Vnímala jsem úsměvy ostatních, někdy se spolužáci opravdu smáli od ucha k uchu, když jsem například slovo hejno přečetla jako lejno. Nedivím se, bylo to k smíchu, ale v tu chvíli mi nebylo příjemně. A obdobné situace jsem zažívala často. Když jsem četla nahlas, musela jsem mít podložku, to mi docela pomáhalo. Čtenářské deníky jsme v hodinách literatury psát nemuseli. Ale i tak jsem i na základní škole četla. Svým způsobem mě čtení bavilo, ale doma v soukromí, když mě nikdo nekontroloval a mohla jsem si číst vlastním tempem. Četla jsem takové ty tajuplné příběhy z minulosti, vzpomínám si, že jsem v osmé třídě nebo v deváté četla Kladivo na čarodějnice a ještě takové příběhy vrahů. Vždy se mi líbilo, když kniha měla obrázky, bylo to totiž víc uvěřitelné a zkrátka mě to zaujalo.

Musela jsem se vlastně pořád strašně moc učit. Třeba na přijímací zkoušky na gymnázium jsem se opravdu pořád učila. Chodila jsem i na doučování k učiteli z gymnázia. Měla jsem pocit, že patřím k těm nejslabším žákům ze třídy. Zároveň si doted' pamatuji výsledky nějakých srovnávacích testů před přijímacími zkouškami, tam mi vyšlo, že bych měla jít studovat učební obor, tedy s výučním listem. A teď jsem inženýrka a normálně pracuji.

Kdybych věděla od základní školy, že mám dyslexii, tak to tak беру, ale když to zjistili v době mé dospělosti, tak jsem z toho byla docela vykelejená. Na střední škole jsme samozřejmě číst museli, už kvůli maturitě. V hodinách literatury jsme od prváku dělali čtenářský deník na námi přečtené knihy, měli jsme na to přesně danou strukturu, vyučující nám to vždy zkontrolovala. Mělo to rád a to mi pomáhalo. Čtenářský deník mě moc bavil, chtěla jsem ho vždycky mít pěkný, s pěknou grafickou úpravou. S tím jsem si vždycky vyhrála. A ty knížky, které jsem do něj zapisovala, jsem opravdu četla a doted' si je pamatuji. Číst mě vlastně bavilo, četla jsem hodně Shakespeara, to bylo fajn. Z knih jsem si vybírala často ty, které měly málo stran a rychle se četly. Nějakou rozsáhlou knížku jsem na střední škole nikdy nepřečetla.

Do čtvrtého ročníku jsem ani tady nedostávala žádnou podporu ze strany školy. Do poradny mě poslala moje češtinářka v prvním pololetí ve čtvrtáku. To bylo divné, jednou po skončení hodiny řekla, ať tam zůstanu já a ještě jeden spolužák. Bez okolků pak řekla, ještě když odcházeli ostatní, kteří to podle mě museli slyšet, že si myslí, že možná máme dyslexii, ať si dojdeme do poradny. Papír nám prý pomůže u maturity. Tak jsem tam potom šla, ale cítila jsem se hloupě. Potom, co mi diagnostikovali dyslexii, tedy ve čtvrtáku, jsem měla úlevu u maturity, ale kdybych mohla vrátit čas, nechtěla bych to. Na písemné části u maturity jsem měla učebnu sama pro sebe. Na rozpisu k maturitám jsem byla sama na jednom archu a všichni se mě ptali, jestli jsem se nevešla do učebny. Také jsem měla o hodinu navíc než ostatní, v té učebně jsem seděla s mým vyučujícím úplně sama a tu hodinu navíc jsem už neměla co dělat, takže jsme tam po sobě jen tak podivně pokukovali. Byla jsem jako ta divná. Dneska je to normální, ale předtím...

I v chemii jsem měla velké problémy. Teď jak nad tím přemýšlím, tak to mohlo být taky způsobené poruchou čtení, protože se mi tam ta písmenka taky točila. Jednou mi jedna

vyučující matematiky řekla, že ví, že když se na test opravdu hodně učím, tak mám dobrou známku, ale pokud matematiku k životu nepotřebuji a chci se věnovat uměleckému oboru, tak ať mám klidně 4 na vysvědčení, že to není tak důležité. To mi dalo docela velkou motivaci.

Moje sestra chodila do pedagogicko-psychologické poradny, kde jí, když byla ve třetí třídě, zjistili dyslexii. Já jsem tam jednou byla s ní, byla jsem asi ještě v první třídě, ale tam mi ani mým rodičům nikdo neřekl, že bych mohla mít takdy dyslexii. Vlastně po dobu celé docházky do základní školy a i na střední škole nikdo netušil, že by za příčinami mých obtíží mohla být právě porucha čtení. Nebo to možná nikoho nezajímalo. Možná jsem na nějakou diagnostiku byla ještě moc malá, nevím, ale od poradny jsem nedostala žádnou podporu.

Vlastně do pedagogicko-psychologické poradny jsem se dostala až na podzim ve čtvrtém ročníku na střední škole, tedy krátce před maturitou. Tam mě poslala moje vyučující češtiny. To mě docela ranilo. V poradně nás posadili ke kulatému stolu, bylo nás tam asi 12, seděla jsem tam s takovými zvláštními dětmi. Psali jsme diktát. V průběhu psaní se vždy ta paní zadávající u někoho zastavila a udělala mu v textu nějakou čáru. Nikdo nevěděl, co to znamená. A já celou dobu přemýšlela, co ta čára znamená. A tolik jsem se potom nesoustředila na správnost psaní, spíš jsem pořád sledovala, jestli mi ta paní jde taky napsat čárku. Diktát nám potom přečetla jen jednou a řekla, že vícekrát to už nezopakuje. Poté tam byl nějaký prostorový test, měla jsem kreslit obrazce do sebe. Tam mi řekli, že mi to dopadlo velmi špatně. Já přitom chtěla jít na grafickou školu, takže to mě docela vyvedlo z míry. Zároveň jsem pak měla číst takový nesmyslný příběh a já jsem to potom měla shrnout. Tak já jsem se soustředila na to, jak to čtu a ne úplně na ten význam. Když čtu rychle, tak nestíhám zpracovat obsah textu. A to zkoušení bylo takové dost stresující. A tak mi byla diagnostikovaná dyslexie.

Na vysoké jsem četla hlavně životopisné knihy, většinu knih jsem dostala třeba k Vánocům, takže jsem je poté četla. Často to byly knihy o návrhářích, vyprávění z jejich života. Na vysoké jsem četla taky takové ty motivační knížky od Louise L. Hay, ty mě velmi bavily. Muselo to mít spoustu obrázků. Vstřebávám asi spíše vizuální prvky té knížky. Na dějiny umění jsme měli třeba učitele, který tvrdil, že nesnáší gramatické chyby, tak jsem mu řekla, že mám dyslexii. Ale jinou podporu jsem nehledala, nikomu

jinému jsem to neřekla a žádnou podporu studentům jsem nevyužívala. Na vysoké mi dělalo spíše problém zapamatovat si všechny odborné termíny, takže mi zapamatování slov trvalo déle než ostatním. Tam jsem cítila mou velkou slabinu. Ani ne tak ve čtení, jako v odborných předmětech. Zase to znamenalo, že jsem se musela velmi učit. Vynakládala jsem na to spoustu energie, protože jsem zkrátka musela. Tam se mi třeba i ta čísla promíchávala, u různých výpočtů jsem musela vždy jít číslo od čísla, abych je nezaměnila.

Co se týče čtení, tak se mi vlastně v dospělosti dost ulevilo, teď se cítím bezpečněji, víc si to prostě užívám, když mě nikdo nekontroluje, nehodnotí. Třeba teď využívám podložku jen u čtení německých textů nebo u nich musím jít prstem slovo od slova. Nebo si rozdělím slovo čárkami na jednotlivé části, to mi pomáhá to správně vyslovit. U českých textů to nedělám, to už nepotřebuji. Ale ta německá slova jsou náročná, i když se německy učím od třetí třídy. Asi stále mám nějaké problémy se čtením. Když úplně nemyslím na to čtení, tak si třeba uvědomím, že najednou myslím na něco jiného. Teď už vůbec nečtu nahlas, tak to je lepší. Když čtu potichu, tak je to plynulejší, ale mám problém s těžkými slovy, ty někdy takhle v duchu vynechávám. Dělam to hlavně u složitých jmen. Záleží na tom, co čtu. Třeba jsem zjistila, že když nemůžu něco přečíst, nějaké těžké slovo, tak si to musím přečíst nahlas. Slovo od slova. V současnosti nahlas nečtu, naštěstí. Už to nepotřebuji. Když jsme museli číst nahlas ve škole, tak mi to hodně vadilo, to jsem neměla ráda. Teď čtu nahlas jenom v angličtině nebo němčině. Často stále přehazuji písmenka „a“ za „e“, „e“ za „h“, někdy přehodím i vysoké písmenko, jako třeba „h“ a malé písmenko jako třeba „e“, nekoukám na to a zkrátka je chybně přehodím. A to hlavně při psaní na počítači. Problém je, že když si to přečtu, tak nevidím, že jsem ta písmenka přehodila. Mám takovou strategii, že ta slova, která si nepamatuji, si píšu na kartičku a potom se k nim vracím. Jednou mi někdo poradil, že bych v počítači mohla změnit barvu pozadí nebo naopak textu, to ale třeba v současnosti v práci není možné. Hodně mi pomáhají kartičky, když si něco nemůžu zapamatovat, taky si k tomu maluji obrázky. Velmi mi pomáhalo, když jsem měla pravidelnou strukturu zápisků. Pomáhalo mi, když učitelé psali na tabuli vždy v podobném duchu, dodržovali nějaká pravidla (podtrhávání atd.)

V současnosti většinou trávím čas s knihou v dopravních prostředcích, když cestuji. Teď čtu Miláčka od Maupassanta. Já vždycky přečtu pár stránek za tu cestu, takže jednu

knihu mám na docela dlouho. Předtím jsem četla Ptáci v trní a to mě moc bavilo. Čtu to, co jsem kdysi za studií nestihla. Většinou mi knihu někdo doporučí a já si ji potom podle toho, když mě to osloví, také přečtu. Vždy jsem preferovala užší knížky, to bylo také kritérium pro výběr knížky. Až nedávno jsem se dostala k tlustší knížce, dokonce i k té, která měla 400 stránek. Můžu říct, že mě čtení vážně baví, jen mi je líto, že na něj nenacházím víc času a nemám pocit, že kvůli mé dyslexii bych čtení zavrhovala nebo mi bylo nepříjemné. To vůbec ne. Knihy mám ráda a už mám zase v zásobě další, které bych si ráda přečetla. A kdo mi nejvíc v životě se čtenářstvím pomohl? No, to jsem asi musela být já sama.